

Digitized by the Internet Archive
in 2009 with funding from
Ontario Council of University Libraries

OBRA COMPLETA DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

Estas obras completas comprenden:
OBRAS CUATRO SECCIONES:
1.ª Filosofía, Sociología y Derecho.
2.ª Educación y Enseñanza.
3.ª Literatura, Arte y Naturaleza.
4.ª Epistolario.

La publicación se hará por volúmenes alternados de cada una de las series. El precio de cada volumen será de 500 a 550 páginas. Precio de cada volumen: 500 a 550 páginas. En rústica: 7

OBRA COMPLETA

DE

D. FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

VOLUMENES PUBLICADOS

X

Tomo I.—Principios de Derecho Natural.
Tomo II.—La Universidad Española.
Tomo III.—Estudios de Literatura y Arte.
Tomo IV.—Lecciones sumarias de Sociología.
Tomo V.—Estudios jurídicos y políticos.
Tomo VI.—Estudios filosóficos y religiosos.
Tomo VII.—Estudios sobre educación.
Tomo VIII.—La persona social: Estudios y fragmentos.—Tomo I.
Tomo IX.—La persona social: Estudios y fragmentos.—Tomo II.
Tomo X.—Pedagogía Universitaria.

Administración: La Lectura
Paseo de Recoletos, 25. Madrid.

OBRAS COMPLETAS DE DON FRANCISCO GINER DE LOS RIOS

ESTAS OBRAS COMPLETAS COMPREDERÁN CUATRO SECCIONES:

- 1.^a FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA Y DERECHO.
- 2.^a EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA.
- 3.^a LITERATURA, ARTE Y NATURALEZA.
- 4.^a EPISTOLARIO.

LA PUBLICACIÓN SE HARÁ POR VOLUMENES ALTERNADOS DE CADA UNA DE LAS SERIES. ESTOS VOLÚMENES, EN 8.º, CONSTARÁN DE 300 A 350 PÁGINAS. PRECIO DE CADA VOLUMEN: 5 PTAS. EN RÚSTICA: 7 PESETAS ENCUADERNADO EN TELA.

VOLÚMENES PUBLICADOS

- TOMO I.—PRINCIPIOS DE DERECHO NATURAL.
- TOMO II.—LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.
- TOMO III.—ESTUDIOS DE LITERATURA Y ARTE.
- TOMO IV.—LECCIONES SUMARIAS DE PSICOLOGÍA.
- TOMO V.—ESTUDIOS JURÍDICOS Y POLÍTICOS.
- TOMO VI.—ESTUDIOS FILOSÓFICOS Y RELIGIOSOS.
- TOMO VII.—ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN.
- TOMO VIII.—LA PERSONA SOCIAL: ESTUDIOS Y FRAGMENTOS.—TOMO I.
- TOMO IX.—LA PERSONA SOCIAL: ESTUDIOS Y FRAGMENTOS.—TOMO II.
- TOMO X.—PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA.

Administración: LA LECTURA
Paseo de Recoletos, 25, Madrid.

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

PROBLEMAS Y NOTICIAS

POR

FRANCISCO GINER

PROFESOR EN LA UNIVERSIDAD DE MADRID,
Y EN LA «INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA»

MADRID

1924

MADRID.—Imprenta de «El Correo», Tofía, 2.

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

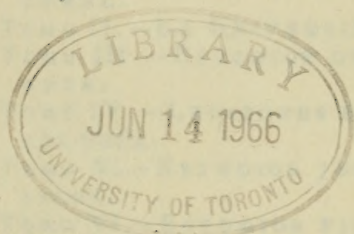
PROBLEMAS Y NOTICIAS

POR

FRANCISCO GINER

AC
75
G5
V.10

ES PROPIEDAD



1084250

MADRID

MADRID.—Imprenta de Julio Cosano, Torija, 5.

Publicados en el tomo II de las OBRAS COMPLETAS los principales trabajos del maestro relativos a LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, se reproducen en el presente volumen los que, bajo el título de *Pedagogía universitaria*, aparecieron reunidos por primera vez en el tomo LVIII de los *Manuales Soler*. Son, en su mayor parte, como el mismo autor lo advertía en la nota preliminar, artículos y extractos tomados del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Han dejado de figurar entre ellos los dedicados a la Universidad de Oviedo, con motivo de la publicación de sus *Anales* correspondientes a los años 1901 y 1902-1903, que pasaron a formar parte del tomo II citado, por referirse concretamente a un ensayo de reforma de la enseñanza superior dentro de España.

Los estudios agrupados en la primera parte de esta obra se refieren a la idea de la educación y sus grados naturales, a las Universidades de tipo germánico, al sentido propio de la enseñanza superior y de la enseñanza del porvenir, a los exámenes como antagónicos de la educación y a las vacaciones escolares y su higiene. Aun escritos casi todos al correr de la pluma ante las sollicitaciones de la actualidad, y, a veces, bajo el apremio de la necesidad de original del *Boletín*, sobran en ellos ideas para constituir una verdadera Pedagogía universitaria. A sus páginas, tan breves como henchidas de doctrina, volverán forzosamente la vista cuantos se

propongan trabajar en la obra de renovación de la Universidad y de los demás centros de enseñanza superior.

La parte segunda comprende un resumen crítico del libro de M. Gabriel Compayré, titulado *Abelard and the origin and early history of Universities*, de la colección *The great Educators*, en el cual se intercalan gran copia de observaciones y consideraciones originales de D. Francisco. La completa un apéndice, con la exposición del contenido del libro de Mr. Hastings Rashdall, sobre las *Universidades de Europa en la Edad Media*, y la traducción de algunos de sus capítulos más importantes.

¿Cuadraría aquí la afirmación del sentido y la orientación general de estos trabajos? ¿Para qué? Su estilo es claro y diáfano, como el de todos los escritos de D. Francisco. Sus conceptos responden a convicciones arraigadas y a sentimientos y normas de conducta que inspiraron siempre la vida universitaria del maestro, que ha predicado constantemente con el ejemplo, con la dedicación total de su persona a las ideas que propagaba.

¿Crítica? ¿Quién se atrevería a hacerla? El autor de estas líneas es quizá, entre los discípulos que tuvieron la fortuna de recibir más directamente las enseñanzas de D. Francisco, el único que no se ha atrevido a escribir una sola palabra acerca de su obra portentosa y fecunda. Lo ha detenido siempre la grandeza de la empresa; ¿cómo se permitiría juzgarla ahora!

Bástele afirmar que nada fructífero podrá hacerse en las cuestiones que son objeto de este libro que no esté saturado de su espíritu, y proponer que se graben en el sitio más visible de cada una de nuestras pobres Universidades, y en el suntuoso palacio del Ministerio

de Instrucción pública, como los versos del Dante en las esquinas de las calles de Florencia, estas palabras de la página 41, que pueden ser el compendio de todo el libro:

«La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo..., abraza toda clase de enseñanzas; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula, al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta... Esa Universidad, con la extensión popular, que le da por alumnos todas las edades y las clases, la colonia rural y la urbana, la cantina, los baños, el alpinismo, la audición musical, los juegos y deportes, el periódico, el libro, la biblioteca circulante, las excursiones al campo, a la granja, al museo, a la mina, al monumento, al taller, y tantas otras vías de infiltración, ahondando en la unidad del alma nacional, difunda en buena hora por todos sus ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humanas.»

A. S.

Oviedo, diciembre 1924.

A LA MEMORIA

DE

AUGUSTO GONZALEZ DE LINARES



Reuno en este libro algunos artículos y extractos (publicados, la mayor parte, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*), que se refieren, ya directamente, ya de una manera menos especial, a ciertos problemas de la educación universitaria en nuestro tiempo; a sus fines, sus instituciones, su estructura, sus métodos, su relación con las otras partes de la educación nacional, su evolución y su estado presente.

La Universidad, como el grado más alto de esa educación y de sus organismos, ofrece la unidad superior de los diversos órdenes de estudios y profesiones sociales, diferenciados en su mayor complejidad; como la Escuela primaria los ofrece en su unidad indistinta, trayéndolos a formar el hombre todo, mediante su orientación en las direcciones capitales de la cultura propia de cada tiempo y el ejercicio integral de cuantas fuerzas constituyen la persona. En cierto modo, parece que la Universidad es, o debiera serlo, al menos, el coronamiento de la serie profesional entera (sin excepción alguna), llegada, en lo intelectual, a cualidad científica y al

más libre y enérgico aprendizaje en la práctica; y, coronamiento, juntamente, de aquel humanismo, cuyo germen excita en sus primeros rudimentos la Escuela. Quizá por esto no ha habido un solo progreso en la educación reflexiva que no se haya iniciado en la del niño: desde la intuición, v. gr., de Pestalozzi, al culto presente de la libertad, del *self-government*, de nuestra concentración individual, y a la vez, e indivisamente, y *por lo mismo*, de nuestra dispersión necesaria en el mundo.—A su vez, las instituciones científicas recogen la experiencia de esos tanteos y sujetan sus resultados a lenta elaboración, hasta construir los principales ideales que afirman sus bases y abren horizontes imprevistos a sus aplicaciones.—Entre ambas, Universidad y Escuela, flota la segunda enseñanza, tan pronto enlazándose a la primaria, como término superior de un proceso continuo—la educación general—, tan pronto esquivando este enlace y perfilando la misión propedéutica que la Edad Media, más o menos vagamente, le asignaba a la entrada de las Universidades.

En el momento actual, en que tal vez comienza a acentuarse con alguna mayor energía, entre nosotros, el interés por los problemas de la educación, que ya para muchos no son vano entretenimiento de «cuatro pedagogos pedantes», debiera cada cual,

sin consultar estérilmente el valor de sus fuerzas, contribuir a aclarar la nebulosidad que deforma problemas tan complejos. Poner en ellos su alma, con devoción sincera a un pueblo, que bien ha menester del auxilio de todos y que sólo así se redimirá de su servidumbre y sus tristezas—no sé si cada vez más profundas—, es cosa que piden el amor y el deber, de consuno.

I

CUESTIONES CONTEMPORANEAS

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

SOBRE LA IDEA DE LA EDUCACION

En el proceso de nuestra educación, es común distinguir la que cada cual hace por sí mismo y la que hace bajo la dirección y tutela del maestro; representándonos, por lo común, estos dos *aspectos* como dos momentos, dos *grados*, de todo punto diversos y separados uno de otro. El niño, por ejemplo, se dice, es educado por sus padres, sus mayores, sus maestros; el adulto se educa y aprende por sí propio, aunque valiéndose del medio y de los demás hombres. Y así, en la infancia, el educando es pasivo y receptivo; activos, los que lo rodean. En la edad adulta, fuera ya de tutela, aquél es ya el activo; quizá pasivo, el medio. Para dirigir la educación del niño, están la familia y la escuela; el hombre hecho no tiene—ni ha menester de ellas—instituciones tutelares. Se basta a sí mismo.

Que esta concepción es inexacta, no sólo se deduce de la naturaleza de nuestro ser y actividad, sino que la experiencia lo atestigua de tal modo,

que sólo cerrando los ojos bajo la aprensión de la rutina puede pasar inadvertido. Que el niño tiene que poner de su parte para educarse, lejos de recibir pasivamente el impulso con que es uso pensar lo van configurando, como desde fuera, sus padres y maestros, es una verdad que lleva ya andado buen camino en las ideas, aunque no tanto en la práctica. Pues, en ésta, todavía no se reconoce bastante que aun la educación rudimentaria del párvulo es imposible sin la cooperación de su espíritu a la dirección de sus mayores; dirección que (lo mismo para su cultura, elementalísima, que para su conducta en todos los órdenes), por más poderosa, autoritaria e infalible que nos empeñemos en crearla, y por más artística, sagaz, acertada y prudente que ella sea en realidad, nunca pasa de desempeñar la función de un excitante para promover las determinadas reacciones que busca. Cada cual se educa, ante todo, por sí mismo.

Y, en cuanto a la suposición de que el adulto, el hombre hecho, se educa y aprende exclusivamente bajo su propia dirección, la cual aprovecha los elementos que le ofrece el medio, también ha comenzado a quebrantarse ya, merced al reconocimiento, cada vez mayor, de este principio: que el medio social no es tampoco, a modo de una masa pasiva, un material indiferente (pues, ni aun del medio físico cabe decirlo), sino que forma un todo definido y concreto, un grupo de fuerzas, de indi-

viduos vivos, más todavía, una persona mayor y más compleja, cuyo espíritu nos gobierna a su modo y por su camino, y a veces con mano de hierro, aunque no pueda articular sus imperativos difusos en la forma que da a los suyos el legislador político. En la educación, como en el Estado, la combinación del *self-government* con la dirección exterior es absolutamente imprescindible en todos los momentos de la vida. Lo que cambia es tan sólo la proporción, la consonancia, la cantidad, la relación, en suma, entre ambas fuerzas.

La dirección y tutela del período propiamente escolar es, pues, tan sólo una función particular y auxiliar de nuestra autoeducación, pero función constante en la vida social. Aun dejando aparte la tutela continua del medio, aquel período se extiende, a veces con instituciones definidas, que son verdaderas escuelas, hasta todas las edades. Recuérdese que, a las Universidades de la Edad Media, aunque, en parte, por diverso motivo (la escasez de libros para el estudio personal), asistían con frecuencia hombres hechos, y hasta científicos de edad madura; y adviértase qué es lo que hoy día representan, por ejemplo, los laboratorios de investigación que dirigen un Wundt o un Berthélot, y adonde acuden igualmente, en busca de ayuda y consejo para sus trabajos, psicólogos y químicos de reputación profesional.

La educación es, en resumen: una acción uni-

versal, difusa y continua de la sociedad (y aun del medio todo), dentro de la cual, la acción del educador intencional, que podría decirse, desempeña la función reflexiva, definida, discreta, propia del arte en los demás órdenes de la vida, de excitar la reacción personal de cada individuo y aun de cada grupo social para su propia formación y cultivo: todo ello, mediante el educando mismo y lo que él de suyo pone para esta obra, ya lo ponga espontánea y como instintivamente, ya en forma de una colaboración también intencional.

GRADOS NATURALES DE LA EDUCACIÓN

I

Dos momentos parece que desde luego se distinguen en la educación, como se distinguen en la vida por lo que respecta a sus fines y al ejercicio de nuestra actividad en ellos.

En el primero, se forma el hombre, como hombre, en la integridad de sus varias fuerzas, para ser y vivir en la unidad de su actividad, destino y relaciones. Esta obra no tiene límite definido alguno, no se reduce a un período determinado de la vida, sino que comienza con ésta y dura tanto como ella dura. Salvo un accidente (por ejemplo, una perturbación mental), el hombre está siempre recibiendo nuevas impresiones, que excitan en él nuevas representaciones, sentimientos, reacciones de todas clases, y que a la vez educan su energía y aumentan sin cesar así el contenido actual de su conciencia como la forma en que este contenido se entreteje con sus antecedentes.

Pero, sobre esta evolución general, se desenvuelve y va con ella en su espíritu, en mutua soli-

daridad, una orientación determinada, una vocación principal hacia un lado y fin particular de la vida. Subjetivamente, esta orientación depende, a lo menos en parte, de su constitución natural; socialmente, del medio, sus condiciones y su acción sobre él. El ejercicio habitual de este fin en su producción objetiva forma su profesión. Tampoco nuestra educación para ésta acaba, en rigor, en un momento dado. El abogado, el sacerdote, el maquinista, el labrador, el músico, el botánico, el artesano, el comerciante, el artista, el político van acrecentando cada día, con la experiencia de sus respectivos oficios, su dominio y habilidad en ellos: *semper discentes, nunquam pervenientes*. La vida entera es un continuo aprendizaje.

Tenemos, pues, que distinguir en ésta y en la educación dos órdenes: uno general, en que el hombre ejercita más o menos concertadamente todas sus facultades capitales; otro especial, en que, según la tendencia peculiar predominante en cada individuo, coopera éste a alguna de las diversas obras que constituyen el sistema de los fines humanos. Ambos órdenes de la actividad son, por igual, indispensables. Si el último corresponde a su vocación interior y nos hace órganos útiles en la división del trabajo social (pues el hombre sin profesión (1), por culto, inteligente, bueno y honrado que

(1) El concepto de este parasitismo, que revela nuestra definición popular del vago: «hombre sin *oficio* ni *beneficio*», esto es,

sea, *rico* o *pobre*, debe considerarse como un parásito), a su vez, la educación general, que mal o bien se nos impone, nos interesa en todos los restantes órdenes, fines, obras, extraños a nuestra profesión; mantiene el espíritu abierto a una comunión universal y le impide desentenderse de ella y atrofiarse, cerrándose en la rutina del oficio, en la cual, sin ello, inevitablemente cae, aunque este oficio sea el del sacerdote, el poeta o el filósofo. Ambos órdenes de educación se ayudan entre sí, debiendo progresar uno con otro y mediante otro; no en razón inversa, como suele a veces pensarse. Y en ambos, según queda dicho, nos educamos indefinidamente, en diversos grados, más o menos diferenciados en su continuidad y que sólo relativamente dividimos.

Otra tercera dirección, aparte de estas dos—a saber, el aprendizaje de la vida general humana y el de nuestro particular oficio en ella —, ni la hallamos en la experiencia, ni especulativamente podemos deducirla.

Considerada en el límite de la educación propiamente escolar, la primera de estas dos funciones abraza, sin solución alguna entre ellos, todos los institutos consagrados a preparar al hombre para vivir como tal en sus relaciones generales; la segun-

sin «modo (material) de vivir», sea del trabajo profesional, sea de otros bienes independientes de éste, es doblemente incompleto; pues el que trabaja gratuitamente tiene «oficio»; y el que no trabaja, el que no tiene oficio, es un parásito, tenga o no «beneficio» (rentas).

da, los que procuran ponerlo en aptitud de desempeñar en la sociedad el ministerio a que se destina, sea elevado o humilde, manual o liberal, denominaciones inexactas ya hoy día, por más que aun se conserven, hasta en doctrinas que pretenden renovar cielos y tierra (muchos anarquistas). La escuela general y la escuela especial; no hay lugar, al parecer, para otra tercera escuela.

Ciñéndonos a la primera, también parece evidente que las llamadas enseñanza primaria y secundaria corresponden a un mismo proceso, del que, a lo sumo, constituyen dos grados, bastante difíciles de distinguir, enlazados solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos. No hay entre ellos otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige la evolución natural del educando y sus facultades, cuya suave continuidad va cada vez pidiendo nuevas condiciones en aquella aplicación. Pues, si tomamos como punto de partida para la segunda enseñanza la crisis normal de la pubertad, lo que precisamente exige esta crisis no es una nueva orientación, ni otros principios, sino—al menos, según lo que parece hoy más admitido—una atenuación en la intensidad del trabajo escolar, exigencia que no basta para formar un tipo de instituciones pedagógicas diferente del de las primarias.

Los más de los pueblos, hoy día, no consideran esos dos grados como tales, sino como dos órdenes que obedecen a conceptos diferentes y no guardan entre sí más que una relación parcial, y aun ésta, vaga. En el sistema reinante, la segunda enseñanza, no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua Facultad de Artes (más tarde, de Filosofía), ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos, y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación de su profesorado. La escuela primaria es una preparación *general* y común para la vida, y tiene en todas partes, por tanto, propia finalidad; la secundaria constituye una preparación especial de ciertas *clases*, de un grupo social restringido (1), para las llamadas «carreras universitarias». ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma del bachille-

(1) Tal es el concepto reinante, lo mismo en filósofos, como Wundt o Fouillée, que en la mayoría de los pedagogos: recuérdese el importante libro de Maneuvrier, *L'éducation de la bourgeoisie*; y, en general, la polémica sostenida en Francia acerca del bachillerato, sobre todo con ocasión del libro de Frary; o en Inglaterra, con la de los proyectos de reorganización de las escuelas secundarias. La base de donde parte el error es que, aun en una organización unitaria y continua de la primera y la segunda enseñanza, no todos los alumnos llegan hasta el fin, sino sólo aquellos cuya situación material se lo permite; los otros tienen que salir de ella tan pronto como necesitan (y pueden) atender a su subsistencia.

rato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?

En Inglaterra, y más todavía en los Estados Unidos, la situación de las cosas es algo diferente. Los límites entre los tres grados que otros pueblos suelen distinguir en la enseñanza (a los cuales se agrega el de la llamada «educación técnica», tan vaga en su relación como en su concepto) son allí indefinidos y difíciles de precisar. No cabe resolver, por ejemplo, si la *grammar school* o la *high school*, por su programa—dejando aparte las lenguas—, sus métodos, su orientación general, la edad de sus alumnos, etc., difieren de los grados superiores propiamente primarios; las grandes escuelas secundarias inglesas (*public schools*), Eton, Rugby, Harrow, etc. (1), instituciones tan características de aquel pueblo, ya son, acaso, más afines al tipo universitario, y más aún, el *college* norteamericano, que, semejante a la antigua Facultad de Artes, ya citada, tiene una representación mixta o intermedia de Instituto y Facultad. Tal vez en ambos pueblos se dibuja ahora cierta tendencia a acabar con esta indefinición, reorganizando la segunda enseñanza según un tipo más o menos unitario, concreto y específico. Difícil es todavía predecir

(1) El Sr. Uña y Sarthou ha publicado en *La Lectura* (números 40 y 41, 1904) un estudio sobre esas escuelas (*Educación inglesa*), reproducido con algunas modificaciones en los números 530 y 531 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*.

si esta reorganización se hará en el sentido de una mayor aproximación a la Facultad, o a la escuela primaria y a su completa fusión con ésta, que sería más de desear (1).

II

El concepto de la Universidad y su fin se halla hoy también en crisis; en parte—según ya se ha indicado —, por la organización, cada vez más diferenciada y compleja, de la enseñanza «técnica». Pues si bajo este nombre se quiere entender la que prepara para aquellas profesiones que constituyen una aplicación de las ciencias matemáticas y naturales, no cabe comprender, dejando aparte sus motivos históricos, cómo, por ejemplo, la Farmacia, la Arquitectura, la Medicina o la Veterinaria puedan pertenecer a la Universidad, en una u otra forma, directa o indirectamente, según acontece entre nosotros, y la Agricultura, la Ingeniería de montes o la de minas, a la enseñanza técnica. Y si ésta sólo abraza la preparación para ciertas profesiones reglamentadas y organizadas bajo la garantía del Estado, ¿cómo excluir de ella a la Abogacía o la Medicina? Además, el naturalista, el lingüista, el

(1) La ley de 1902, que ha reformado de un modo bastante profundo la organización administrativa y exterior, que se podría decir, de estas escuelas en Inglaterra, ha dejado completamente intacto este problema. En los Estados Unidos, la segunda enseñanza parece concentrarse en la *high school*; pero el *college* conserva aún su posición indefinida.

historiador, el filósofo ejercen también profesiones tan especiales como la tintorería o la construcción de máquinas, y aun a veces reglamentadas, como ocurre con el magisterio público.

También se halla hoy día en crisis el concepto de la Universidad, muy principalmente por lo que toca a sus fines sociales. Pero, dejando a un lado este problema, conviene en este momento indicar sólo el que concierne a la organización de sus estudios.

En esto, parece que las ideas actuales oscilan entre dos soluciones.

Una es la de considerar la Facultad de Filosofía (que en los pueblos latinos generalmente se halla dividida en Letras y Ciencias) como la verdadera Universidad, que corona la educación del espíritu con la enciclopedia de los llamados estudios «desinteresados» (como si todos no pudieran serlo, o no), excluyendo de ellas las otras Facultades actuales, o relegándolas a un lugar en cierto modo más o menos semejante al de las Escuelas especiales de ahora. En este concepto, vendría a invertirse la posición respectiva de las diversas Facultades de las Universidades antiguas. Pues, en ellas, la Facultad de Artes, de que es hoy heredera la de Filosofía, tenía un rango inferior, siendo en realidad una preparación para las Facultades llamadas mayores (Derecho, Teología y Medicina).

La otra solución consiste en incorporar, por el

contrario, a la Universidad todas las nuevas Escuelas profesionales cuya enseñanza tenga alcance propiamente científico, sea con igual independencia que las Facultades antiguas, sea como departamentos subordinados a éstas. La Universidad, en este caso, abrazaría la enciclopedia entera del conocimiento, en su estado actual cada vez, pero con *carácter científico* (a saber: como escuela y laboratorio para la investigación personal en común), y correspondería, por tanto, en su programa, acaso exactamente, al de la educación general e integral, con sólo dos diferencias: 1.^a El desenvolvimiento de cada uno de los estudios embrionarios (digámoslo así) de ésta en otros tantos organismos independientes y complejos; y 2.^a El carácter propiamente científico de sus métodos; carácter que, sin embargo, no abre un abismo entre éstos y los métodos de la educación general, sino que se halla indispensablemente preparado y como prefigurado ya en ésta, si es digna de su nombre.

En ambos casos, estas crisis, en el concepto de la Universidad, y, consiguientemente, en las tendencias para su reforma, es parte de un movimiento general que parece advertirse hacia un plan uniforme de organización, el cual somete a una jerarquía simétrica, compuesta de cierto número de tipos enteramente definidos, la variedad de formas, fines, grados e institutos que hoy presentan las diversas funciones de la educación nacional. Este movimiento es

en todas partes más o menos visible; pero sobre todo en el imperio británico y en la América del Norte; porque los demás pueblos, y especialmente los latinos, han andado ya buen trecho por esta vía, merced, sobre todo, a la acción centralizadora del Estado moderno; acción, ya de útiles, ya de perniciosos resultados, pero que debe imparcialmente explicarse, y aun legitimarse en su aparición, por todo un sistema de causas. Entre ellas, no es la menor la profunda degeneración a que en esos pueblos habían descendido las instituciones docentes y la necesidad inevitable de venir a ayudarlas desde fuera (dada su impotencia para valerse por sí misma) mediante una fuerza tutelar de cultura. Y en el sistema histórico de nuestro tiempo, por desgracia o por fortuna, esta fuerza ¿podía ser otra que el Estado? Todas las demás energías corporativas y sociales se hallaban extinguidas hasta donde es posible.

Pero, de aquí a legitimar el modo, como el Estado ha solido pretender, y aun logrado en parte, convertir la enseñanza en una rama de la administración pública, obrando precisamente en una dirección contraria a la tendencia inicial de este movimiento, hay radical distinción, y ojalá que los pueblos, como Inglaterra, donde se advierte ahora un proceso análogo de readaptación unitaria en esta esfera, aprovechen la experiencia de otros menos felices o menos avisados. Más de ochenta años ha necesitado Francia (¿cuántos necesitaremos nos-

otros?), donde es cierto que la centralización había sido llevada al máximo, pero donde también lo es que la tradición científica se había mantenido en una continuidad gloriosa (de que nosotros carecemos), para comenzar a desatar las ligaduras que estaban a punto de ahogar su vida universitaria. Por fortuna, para los pueblos de lengua inglesa, su educación nacional podrá ser motejada de anárquica, heterogénea y desorganizada, sobre todo desde el punto de vista unitario, rígido y simétrico, pero no ciertamente de decaimiento y de anemia. ¿Verdad?

LA CRISIS PRESENTE EN EL CONCEPTO DE LA UNIVERSIDAD

I

En vez de considerar a la Universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, a saber, la científica, podemos representárnosla como el superior instituto de la educación nacional en *todos* los órdenes de la vida, no en ese especial del conocimiento. La Universidad, de este modo, tendría, más que carácter profesional (aunque la obra de la ciencia es oficio humano, al igual de los otros), carácter general, constituyendo un nuevo grado del mismo proceso que la escuela primaria y la secundaria, y en continuidad indivisa con ésta.

Ciertamente, nadie soñará en tal caso con que cada discípulo tenga que recorrer toda la inmensa variedad de estudios que la Universidad ofrece; el desenvolvimiento que éstos reciben en ella lo hace imposible. De aquí la necesidad de especializar. Pero el enlace entre los diversos estudios de una facultad, escuela, etc., y aun de estos institutos entre sí, debería ser tal, según esa concepción, que el alumno, al proseguir la dirección particular a que

le llevan sus inclinaciones y en que se prepara para el desempeño de su profesión, libre o reglamentada, continuase sin interrupción, por una parte, *a)* recibiendo auxilio para el desenvolvimiento de su personalidad en todos sus aspectos, en la energía física como en el carácter moral; *b)* y en cuanto a los estudios, participando siempre a la vez, de un modo más o menos intenso, en otras ramas capaces de compensar la preponderancia de la suya, evitando la falta de horizonte de un especialismo exclusivo y manteniendo la conciencia de la solidaridad entre todos los órdenes del conocimiento. Algo de esto se hace en aquellas Universidades—v. gr., en Bélgica—donde el alumno de una facultad, escuela, etcétera, está obligado a cultivar ciertos estudios de otras.

No hay que entrar ahora a discutir si es mejor este régimen que el régimen de libertad, o si sería preferible una combinación entre ambos: esto depende, en primer término, de condiciones históricas. Desde luego, puede asegurarse que el principio de los estudios electivos o facultativos (*optional studies*), tan propio de los pueblos de lengua inglesa, y que en los Estados Unidos ha recibido gran desenvolvimiento, está quizá llamado a extenderse hasta a las instituciones de cultura general, incluso las primarias, en mayor o menor límite.

Téngase, además, en cuenta que esta cultura general en ninguno de sus grados se diferencia de

la especial sino como se diferencia el todo de sus partes. Por ejemplo, al programa usual de la primera y la segunda enseñanza, añadamos todo lo que pide su carácter enciclopédico: ¿cómo puede hoy llamarse hombre culto, por más latín y griego que sepa, quien ignore, v. gr., lo que es la fotografía, o una locomotora, o tantas otras cosas y procesos industriales, que pertenecen a la experiencia usual y casi universal en todos los pueblos más o menos civilizados?—Si, además, trasformamos también los métodos corrientes primarios en el sentido de una mayor cooperación personal por parte del alumno; si les asociamos el trabajo manual, sea como una función particular de esos mismos métodos, aplicable a diferentes estudios, si es que no a todos (vervigracia, geografía, geometría, física, química, historia natural, arqueología), sea como una rama especial (jardinería, carpintería, herrería, cartonería, dibujo, modelado, etc), de suerte que el alumno, no sólo aprenda a *conocer*, sino a *hacer*, según el principio del *learning by doing*..., entonces, entenderemos el enlace entre la educación general y la especial. Y así, vemos cómo, de un modo más o menos reflexivo, ya organizado, ya inorgánico, vienen siempre acompañándose una con otra en la vida; cómo a cada grado de cultura general corresponde un grado profesional análogo; cómo estos grados se van diferenciando y elevando de nivel en relación unos con otros, y cómo ambas series divergentes tienen

su principio común en los primeros y más rudimentarios momentos de la fundación educativa escolar. Poco después de comenzada ésta, tan luego como el desarrollo del alumno ya lo consiente, comienza a haber profesiones para todas las edades y para todos los grados de dicha función.

II

Pues esta relación entre la escuela general y la profesional, entre el todo y la parte, no da todavía, sin embargo, suficiente idea de aquel concepto de la Universidad, antes aludido, y según el cual constituye ésta un órgano, el más alto en la serie de las instituciones escolares, para la educación *total* del hombre.

Hasta aquí se ha hablado, con efecto, de esa relación, desde el punto de vista predominante de los estudios, su programa y su método. Pero la educación es obra mucho más amplia: como quiera que abraza la dirección del desarrollo de todas y cada una de nuestras fuerzas, en su conexión mutua y con el fin universal de la vida. Sin duda que, no ya la educación intelectual, sino aun la mera instrucción, que es tan sólo una de sus funciones—y la más receptiva—, sería imposible, si no cooperasen a ella las energías todas del espíritu. La acción de las cosas mismas excita en nosotros una reacción inevitable, y así, casi sin quererlo, nos vamos ente-

rando del mundo; pero sin el deseo de estudiar, y la voluntad más o menos tenaz y decidida, por subalternos que sus motivos sean, ¿cómo aprender siquiera una mera lección de memoria? No por esto es indiferente el modo de esa cooperación, v. gr., la cualidad de esos motivos: tanto menos indiferente cuanto más elevada es la obra. El científico—si puede dársele este nombre—que no ama ni busca la verdad por la verdad, esto es, como fin de sus investigaciones, sino como un medio de alcanzar, por ejemplo, una alta representación vana en el concepto de la gente, u otras ventajas análogas, más o menos sustanciosas que esta de la «gloria»—que ciertamente lo parece bien poco—, se verá fácilmente arrastrado por sus motivos de conducta a no dar importancia sino a aquello que puede servirle para lograr su fin superficial; esto es, ordenará su trabajo para obtener resultados tales, que puedan ser comprendidos y aprobados por el grupo social cuyo sufragio solicita; pues el éxito, en este sentido de la palabra, depende de la relación entre la obra y el medio, cuyo estado de cultura, ideas, sentimientos, tendencias, preocupaciones hallan en aquella expresión, a veces, tanto más concorde cuanto menos se eleva sobre el nivel del vulgo y el mercado.

Pero el concepto de la Universidad, en este amplio sentido que ahora consideramos—como órgano superior de la educación general humana—, no se reduce a la afirmación de que, aun los fines estricta-

mente intelectuales, y por consiguiente sus más altas formas científicas, no pueden lograrse sin la colaboración de la vida toda del espíritu y hasta de su régimen y ordenación individual y social. Todavía, aquí, esta disposición general aparece sólo como una exigencia, aunque indeclinable, subordinada, a aquellos fines. Al contrario. Si en ese concepto la vida intelectual, y aun la ciencia, no son ya el fin primordial de dicho instituto, sino, a la inversa, un medio para el fin superior de la formación integral e ideal del hombre (hasta donde es dado auxiliarla mediante la dirección tutelar de una escuela), la Universidad tiene entonces más bien por objeto constituir para el joven el ambiente social más elevado posible, donde halle cooperación eficaz, no sólo para su obra en el conocimiento, sino para aquel desarrollo armonioso y simétrico de su espíritu, de sus energías corporales, de su conducta moral, de su vida entera, de la cual esa obra es sólo parte. La Universidad *científica* atiende a la investigación, como a su propio fin; a lo demás, si acaso, en cuanto puede servir de medio para aquél. En la Universidad, que diríamos *general*, el conocimiento y la ciencia representan uno de tantos resortes para elevar la vida en concertada ponderación al más alto grado cada vez posible.

III

Si buscamos ejemplos que, aproximadamente, representen hoy ambos tipos, tal vez podríamos hallar que la Universidad alemana corresponde más bien al *científico*; la inglesa, al *general* educativo. Por esto, se moteja a la primera, a veces, de cierto exclusivismo intelectualista, que sacrifica el hombre al estudiante, de cierto olvido de lo que podría decirse «humanismo», de cierta dureza y negligencia en la cultura personal y social de sus discípulos; mientras que las Universidades inglesas (sobre todo las clásicas de Oxford y Cambridge) son, por el contrario, acusadas de descuidar la formación científica de sus estudiantes, por atender, sobre todo, a su desarrollo general, desde el vigor del cuerpo a la energía de la individualidad y la independencia, al carácter moral, al interés por la vida pública, a la dignidad en la privada, a la nobleza de los gustos, al culto de los respetos sociales y hasta de las buenas maneras; en fin, a desenvolver en él el ideal del *gentleman*; ideal un tanto semejante (incluso en su limitación) a aquel del ciudadano, más que del *hombre*, que aspiraba a desenvolver en su educación la Grecia antigua. Sin duda que, con todo esto, las Universidades inglesas dan cada día señales de robusto vigor intelectual. Pero su vida, su función, no es mera, ni aun quizá principalmente científica, como lo es, por el contrario, la de la Universidad

alemana. Aquí, el objetivo fundamental es el culto de la ciencia; allí, formar ese medio social ideal y elevado para la educación de las clases gobernantes, en el cual, la ciencia, como el arte, la religión, la moral, los juegos, todo, toma para la mayoría, inevitablemente quizá, el carácter de uno de tantos elementos que contribuyen a la educación humana. Podría decirse, comparando la vida científica del estudiante alemán y del inglés, que el defecto del primero sería la pedantería; el del segundo, el diletantismo.

Llamar al tipo inglés «educativo» o pedagógico envolvería, sin embargo, error. Pues la Universidad alemana (y a su admirable ejemplo las del mundo todo, más o menos rápidamente), como el más alto instituto científico de la nación, es cada vez más y más educativa, sólo que dentro de su peculiar esfera: en la investigación y la enseñanza. Es decir, cada día se va apartando más del antiguo carácter autoritario y escolástico, que era consecuencia del fin (a que principalmente se limitaban antes todas) de transmitir a sus alumnos los frutos más sanamente producidos en la obra de la ciencia, y va llamando a aquéllos a una cooperación más personal en esa misma obra. Usando de una nomenclatura inexacta, pero en nuestro país vulgarísima, se diría que, en vez de enseñarles la ciencia «hecha», quiere más bien enseñarles «a hacerla». Y por esto, si la Universidad inglesa es esencialmente educativa, no lo es la alemana menos, sólo que ceñida a su fin par-

ticular (científico); mientras que aquélla aspira a serlo en general y para todo, si bien predominando al cabo, con mayor o menor relieve, dicho fin. No olvidemos que sus miembros se han llamado siempre «estudiantes».

La concepción que se podría llamar alemana, de la Universidad, aparece llevada a su apogeo, cuando se quiere abrazar bajo aquel nombre, no el instituto especial para la formación del científico, sino la «Sociedad para la ciencia misma», el organismo para el cultivo de sus varias funciones, según la propia idea de cada una de éstas. Tal han hecho Krause y Sanz del Río. En la obra de la ciencia, distinguen tres momentos: la conservación del conocimiento adquirido por la Humanidad en la Historia, para su asimilación y progreso ulterior sobre esta base; la investigación de los problemas pendientes en cada época; la comunicación social mediante la enseñanza. La biblioteca, la academia y la cátedra son las tres funciones de la Universidad, como institución para la ciencia, con las cuales se enlaza la difusión ulterior de su obra por la imprenta. En este concepto, incluiría la Universidad todos los grados de enseñanza, no el superior. Ahrens ha creído hallar en la idea de la «Universidad (imperial) de Francia», que comprende en un solo cuerpo todos los centros docentes (1) de la nación—sólo los docen-

(1) Esta organización, hondamente modificada hoy por el res-

tes—, el presentimiento más o menos vago de una organización semejante.

La Universidad de la Edad Media ¿se aproximaba más al tipo inglés o al alemán? Allí había enseñanza, vida intelectual, estudios, maestros; pero había también, debido a tales o cuales causas (quizá una de las primeras el desarrollo de aquella intimidad corporativa, tan rica y enérgica), una tutela de la institución, y más aún de sus autoridades, respecto de la vida del estudiante. En todos los órdenes principales de su conducta, se afirmaba esa tutela. Y así, conservando la preponderancia el fin intelectual y didáctico (como, después de todo, acontece también en Inglaterra), constituía aquel instituto una comunidad para la educación moral, religiosa y general de la juventud, tanto como para su dirección en el conocimiento. Es de advertir la considerable diferencia que entre la antigua y la nueva Universidad han introducido forzosamente los tiempos. Pero, al contemplar la organización, la disciplina, la vigilancia con que en Inglaterra se atiende, sea por disposiciones y pragmáticas, sea por tradición y costumbre, a todos esos múltiples intereses, desde el estudio a las diversiones, a la vida moral,

tablecimiento de las antiguas Universidades, influyó no poco en la que dió a las nuestras la burocrática ley de 1857, enlazando, aunque de un modo tan mecánico y exterior como en Francia (o más), a todos los establecimientos de instrucción pública bajo la autoridad de los rectores, como jefes de los «Distritos Universitarios» («Academias», en Francia).

hasta al hospedaje y la alimentación de los escolares, no se puede menos de pensar que muchos caracteres de las antiguas se han mantenido probablemente, a veces, y a veces restaurado, en las otras, para bien de los pueblos que no reniegan de la continuidad de su vida.

IV

Si atendiendo tan sólo a estos dos tipos, el alemán y el inglés, quisiéramos ahora señalar cuál parece ser el sentido hacia que principalmente se inclina la evolución de la Universidad contemporánea, ¿se podría asegurar tal vez que se observa cierta preferencia en favor de este último?...

Jamás el mundo moderno ha visto un movimiento como el actual en pro de la educación general de la juventud. En todas partes, el anterior generoso esfuerzo por la difusión de la mera enseñanza instructiva, donde comenzó sin duda aquel movimiento, va quedando completamente atrás. A la vez, la dirección de toda esa corriente tan poderosa parece que, por una especie de gravitación invencible, tiende a condensarse en la Universidad, como su órgano más autorizado y supremo. Ya es la preocupación por el ideal moral, o por la acción de la juventud en pro de ese ideal, o por el bienestar material, o la difusión de la cultura, o la solución de tantos y tantos problemas sociales de nuestro tiempo; ya el movi-

miento corporativo entre los estudiantes, o su creciente intimidación con los maestros, o su consiguiente participación en el gobierno de las escuelas, que recuerda el tipo de la Universidad boloñesa; ya la protección y mejora de las condiciones de su vida, su salud, su higiene (v. gr., el problema del trabajo), el desarrollo de los juegos corporales, la purificación de sus diversiones y recreos... Por todas partes, se advierte esta solicitud inusitada y vehemente por la educación y esa tendencia más o menos rápida a poner su centro en las Universidades.

Verdad es que la escuela primaria participa de este movimiento educativo general, como nunca. En ciertos órdenes, hasta lo inicia y da el ejemplo. La campaña por la integridad de la acción escolar ha tenido ya por consecuencia ese interés por la educación física, por la salud, por las aulas, por el mobiliario, el material, el trabajo manual, la inspección médica, la higiene mental, los juegos, las colonias, las excursiones, los sanatorios, la sopa y la cantina, el vestido y calzado, los baños, los patronatos morales, o para el socorro material, o para la colocación ulterior de los muchachos, o para continuar su cultura... en suma, las «obras escolares y post-escolares». Todo parece cooperar a este movimiento, que transforma los centros de enseñanza en institutos de una protección general, análoga, auxiliar y complementaria de la tutela doméstica de los padres, y casi tan extensa y universal como ésta.

He aquí por qué parece probable que esa transformación, tan enérgicamente iniciada en la escuela del niño, siga acentuándose todavía y extendiéndose a las demás, donde apenas ha comenzado, como acontece en la segunda enseñanza, o en las más de las escuelas técnicas.

V

Ahora, por último, esta tendencia que parece ir prevaleciendo en el concepto y vida de la Universidad, ¿merece aprobación o censura? Difícil es decirlo. Cada momento, tipo, grado, del desenvolvimiento histórico tienen su expresión ideal en el mundo del pensamiento, que, en su acción y reacción con las instituciones y la vida social, parece que a veces se anticipa y a veces se retrasa, pero mantiene siempre con ellas una relación indisoluble. Mediante la razón — éste es su ministerio —, puede, ciertamente, el hombre formular verdades absolutas, valederas para todo lugar y todo tiempo, en ninguno de los cuales jamás serán desmentidas, mientras no cambien de raíz las cualidades de nuestra naturaleza. Así, cabe establecer el ideal absoluto de la conducta humana, y por tanto el de cada esfera determinada de ésta. Pero la *forma* sensible de ese ideal, su expresión concreta, finita, en un momento dado, para un determinado sistema de condiciones históricas, ésa, varía esencialmente en cada

caso, y es imposible deducirla *a priori*, ni por la dialéctica especulativa de un Hegel, ni por la fórmula mecánica de Laplace. En este punto la previsión del hombre es bien limitada; cada ideal relativo, fruto de su tiempo, y la historia de la filosofía, parte no más de la historia. Por esto, en el pensamiento contemporáneo, tocante al problema que nos ocupa, se advierte una crisis análoga a la que en la práctica de las instituciones universitarias se viene observando, y una orientación también semejante.

La Universidad meramente *instructiva*, como órgano cuya superior función en la sociedad era distribuir mecánicamente una especie de alimento espiritual, una determinada cantidad de doctrina hecha, cerrada y conclusa, que el discípulo no tiene más que entender y asimilarse, puede darse ya por moribunda, aun en pueblos como el nuestro. Este es punto resuelto.

Sin más que atender a las exigencias de la ciencia, de su cultivo y de la formación de sus investigadores, puede asegurarse con la misma firmeza otra cosa. Toda esa enseñanza, que imaginaba poder contar sólo con la inteligencia, como si fuese una entidad aislada e independiente, y no una función del espíritu todo, uno e indivisible, y apoyándose en sus modos más secundarios, desentenderse, por una parte, de excitar la propia indagación personal, y por otra, del concurso del *hombre* en el *científico*.

co, creer indiferentes para el estudio el sentido del ánimo, los motivos morales de la voluntad, la disposición y ordenación de la conducta, está igualmente en la agonía, y ojalá se la entierre pronto en todas partes. Favor providencial es, sin duda, que, a pesar de esa enseñanza, haya podido haber ciencia en el mundo.

La difusión de los métodos modernos de trabajo, iniciada donde se inician todas las reformas pedagógicas, en la escuela misma de párvulos y primaria, va trasformando doquiera las Universidades en laboratorios para el trabajo personal y para la formación del espíritu en el sentido, los hábitos y los procedimientos de la investigación científica. Ahora, ¿irán perdiendo poco a poco sus restantes funciones intelectuales, v. gr., la lección, el curso de exposición sistemática, o las conservarán como una obra de información y cultura en un medio social más amplio y menos homogéneo que sus verdaderos estudiantes, como uno de los tipos de extensión universitaria? Y, en un orden más extenso, ¿quedará la Universidad reducida a su misión de instituto para la formación, difusión y educación científicas, o tomarán, por el contrario, el carácter de órganos para la educación general y universal humana? ¿No será quizá el ideal que parece anunciarse, al menos para un porvenir próximo inmediato, el que tal vez se nota en la tendencia de la Universidad norteamericana: una combinación

de ambos elementos, desenvolviendo en el tipo científico alemán el interés por la educación general de la juventud, y acentuando en el tipo inglés las exigencias de la investigación científica? Y en este caso, ¿no será este tipo el que a la hora presente convendrá favorecer, ayudando el movimiento que parece advertirse en la historia?...

LA IDEA DE UNIVERSIDAD

La idea de la Universidad, en unos pueblos, es la de una oficina de preparación mecánica a los exámenes, como condición previa para la expedición de certificados, títulos y diplomas, que es lo que se busca; no hay que decir cuáles son estos pueblos.—En otros, es la de un centro para formar hombres de ciencia, orientados en sus varias corrientes y capaces de dirigirlas en su caso (Alemania).—En otros, el grado superior de los institutos consagrados a dirigir la educación total humana, concertando y equilibrando sus diversas fuerzas en el desarrollo más enérgico de la personalidad individual: éste es el ideal clásico inglés.—En la inagotable variedad de tipos que ofrecen las Universidades norteamericanas, las hay de una u otra clase, o que combinan todas ellas en formas sumamente diversas. La audacia de aquella raza no retrocede ante los ensayos más temerarios para la rutina europea. ¿Se trata de una Universidad puramente científica? La de Worcester realiza el ideal que hace poco Adolfo Posada proclamaba ante la Unión

Escolar para la Universidad del porvenir, y no tiene «catedráticos» que «explican» lecciones a sus discípulos, sino tan sólo compañeros que trabajan en común en laboratorios y clases de investigación personal, según los métodos de los seminarios alemanes: sus estatutos llaman a los profesores «estudiantes más adelantados que dirigen a otros más jóvenes». ¿Queremos que la Universidad se oriente hacia las profesiones industriales? En la de San Luis hallará un extraño departamento: la escuela de trabajo manual, donde se forman herreros, carpinteros, ebanistas... universitarios.

La nueva Universidad, cuyas líneas poco a poco van dibujándose en nuestro tiempo, tiende a ser, pues, un microcosmos. Abraza toda clase de enseñanza; es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica; prepara, no sólo para las diversas profesiones sociales, sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza. Estimula al par, con la vocación al saber, la reflexión intelectual y la indagación de la verdad en el conocimiento, el desarrollo de la energía corporal, el impulso de la voluntad, las costumbres puras, la alegría del vivir, el carácter moral, los gustos sanos, el culto del ideal, el sentido social, práctico y discreto en la conducta. De esta suerte, dirige hacia un tipo de vida cada vez más completo, no el adiestramiento cerrado de una minoría presumida, estrecha y gobernante, sino una educación abierta a todos los

horizontes del espíritu, que llegue a todas las clases e irradie hacia todos lados su acción vital, no sólo de conocimiento, y no digamos de mera instrucción, sino de ennoblecimiento, de dignificación, de arte, de cultura y de goce. Esa Universidad, con la extensión popular, que le da por alumnos todas las edades y las clases, la colonia rural y la urbana, la cantina, los baños, el alpinismo, la audición musical, los juegos y deportes, el periódico, el libro, la biblioteca circulante, las excursiones al campo, a la granja, al museo, a la mina, al monumento, al taller, y tantas otras vías de infiltración, ahondando en la unidad del alma nacional, difunda en buen hora por todos sus ámbitos el piadoso anhelo de una sociedad y una vida cada vez más humanas.

LAS UNIVERSIDADES DE TIPO GERMÁNICO

En la evolución de las Universidades, pueden distinguirse, principalmente, dos tipos:

1.º El que procede como un desarrollo, más o menos progresivo, de las antiguas corporaciones docentes que en la Edad Media se organizaron bajo aquel nombre.

2.º El de aquellos pueblos que, habiendo interrumpido, por unas u otras causas, su tradición, han reconstituido este grado de enseñanza: la mayoría de las veces, como una rama, más o menos sustantiva, de la Administración del Estado; pocas, como organismos libres.

Al primer tipo corresponden, desde un punto de vista, Alemania, Austria-Hungría, Suecia, Holanda... y, en otras direcciones, Inglaterra, Escocia, Irlanda, los Estados Unidos y demás naciones y colonias de lengua inglesa; al segundo, Francia, Bélgica, Italia, Portugal, España, etc.; aunque todas éstas, comenzando por Francia, que dió el modelo administrativo, caminan hacia el opuesto ideal. Quizá nosotros mismos vamos también para allá;

aunque parece que no caminamos hacia parte alguna, y que, habiendo perdido (dejado perder) lo antiguo, mantenemos embalsamada la estructura napoleónica, de que, al mediar el siglo, nos dotaron hombres beneméritos y bien intencionados, pero víctimas de preocupaciones a que era difícil entonces sustraerse: estructura que cristalizó en la ley de 1857, notoriamente inferior al movimiento y las ideas del 45, a que, sin embargo, pretendió dar forma.

Limitémonos, por hoy, a exponer algunos de los rasgos más característicos del primero de estos tipos, o sea, el puramente germánico (1), dejando aparte el británico.

(1) Seguimos, sobre todo, *Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt* (Estrasburgo, 1908-9) y los libros más clásicos y recientes sobre el particular, que son: 1) «Paulsen, *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium* (Berlín, 1902), que, en el fondo, es un desarrollo (en 575 págs.) de la parte general de la voluminosa Memoria en 2 tomos que el profesor Lexis presentó en la Exposición de Chicago, bajo el título de *Die deutschen Universitäten* (Berlín, 1893); parte general que es obra de Paulsen, quien la ha completado en el libro con capítulos referentes a los diversos órdenes de estudios; - 2) el nuevo libro que el propio Lexis ha presentado en la Exposición de San Luis, por encargo y con auxilio del Ministerio de Educación de Prusia y con la colaboración de Gیزیcki y Dyck, respectivamente, para las escuelas primarias y las técnicas. Se titula *Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich* (Berlín, Asher, 1904; 4 vols.).—De él hay un pequeño extracto hecho en inglés por el profesor Tamson, colega de Lexis en Gotinga: *A general view of the history and organisation of public Education in the German Empire* (Berlín, Asher, 1904; 182 págs.).—También hay un extenso extracto, en inglés, del trabajo de Paulsen de 1892 (el presentado en Chicago), en el *Report del Bureau of Education*, de Washington, de 1891-2, t. I, cap. X.

I

Hay en *Alemania* 21 Universidades; una de ellas, la de Münster, que hasta 1902 llevaba sólo el nombre de «Academia» y era más modesta e incompleta que las demás, ha obtenido en esa fecha aquella denominación, uniendo a sus dos antiguas Facultades de Teología (católica) y Filosofía otra nueva de Ciencias jurídicas y políticas.

Todas ellas son instituciones públicas, que dependen inmediatamente del Ministerio de Instrucción de los respectivos Estados, si bien poseen personalidad jurídica y gozan de gran autonomía. En aquella relación directa, aunque limitada, con el poder político, está la distinción radical entre Alemania y la mayoría de las Universidades propias de las naciones de lengua inglesa.

En muchas de las alemanas (v. gr., en las prusianas), hay un delegado del Gobierno, bajo los nombres de «Curador», «Canciller», etc., que vela por los privilegios de la institución y por los intereses del Estado: en especial, por lo que se refiere a la administración financiera, salvo en la parte que corresponde exclusivamente a la Universidad. En otras (Munich, Heidelberg, etc.), falta este órgano intermedio, y la autoridad académica se entiende directamente con el ministro respectivo.

Cada Universidad se divide en Facultades, com-

puestas: *a)* de todas las distintas categorías de profesores que en ella dan enseñanza, y *b)* de sus estudiantes. Pero, a semejanza de la antigua de París, en la Edad Media, está representada y gobernada sólo por sus profesores ordinarios (equivalentes a nuestros numerarios), presididos por un Decano, a veces elegido, designado otras por turno de antigüedad entre aquéllos; en ambos casos, el cargo se renueva anual y aun semestralmente. Las Facultades suelen ser: Teología, Derecho, Medicina y Filosofía, la cual comprende las dos que, en Francia, y a su imitación en España y otros países latinos, llevan las denominaciones de Letras y de Ciencias; suele subdividirse en secciones. La competencia de las Facultades varía en los diversos Estados. En general, les corresponden: la presentación de profesores, propuesta de creación de nuevas cátedras, adopción del plan de sus enseñanzas, etc., etc. Los profesores ordinarios y los extraordinarios (que les siguen en sueldo y categoría) son nombrados a perpetuidad y a propuesta de la Universidad, por el ministro o el jefe del Estado, que generalmente aceptan la propuesta; a veces, la Universidad, por sí sola, nombra a los extraordinarios. Unos y otros son inamovibles (salvo en Hesse?) y tienen derecho a dar cursos sobre toda clase de ciencias: el número de las *cátedras* es fijo; el de las *enseñanzas*, indefinido. Los profesores no pueden ser jubilados sin su consentimiento en casi ningún Estado alemán;

pero puede nombrarse un nuevo catedrático para una especialidad, cuyo titular se haya quedado, por su edad, atrasado, a fin de mantenerla siempre al nivel debido. Si se jubilan, especialmente por enfermedad, es muy general que conserven todo el sueldo. Hay, además, profesores honorarios y lectores (estos últimos, encargados de ciertas enseñanzas prácticas, más o menos científicas; v. gr., de lenguas modernas).

Los privat-docentes, institución puramente alemana, y que de allí ha ido propagándose a otros pueblos, son, en casi todas las Universidades, nombrados por éstas, conforme a ciertos requisitos establecidos para obtener la *venia docendi*, v. *legendi*, ya en una ciencia sola, ya en cuantas abraza la Facultad. Esta puede proponer que se le retire la licencia, en ciertos casos, o retirársela. Recuérdense los casos de Dühring y Aaron, especialmente. Estos profesores no suelen tener sueldo; su única remuneración es el *honorarium* que satisfacen sus alumnos.

Los cursos de los profesores de todas clases son: a) públicos, b) privados y c) privatísimos. Los primeros están abiertos, gratis, a todos los estudiantes matriculados en la Universidad (pero sólo a éstos, no al público). Los cursos privados pueden ser gratuitos también; pero la regla general es que sean retribuidos por los discípulos inscritos especialmente en ellos; el profesor participa de esta re-

tribución, en cierto límite. Cada profesor, en las más de las Universidades, está obligado a dar cierto número de lecciones gratuitas (públicas o privatísimas) en cada semestre; los privat-docentes lo están sólo a dar los cursos que hayan anunciado, salvo si no reuniesen un mínimo determinado de alumnos. Estas medidas y, sobre todo, el sistema entero de condiciones de la enseñanza permiten que la Universidad presente un cuadro de clases verdaderamente extraordinario para nosotros (doble o triple, y aun más), con un número casi siempre mucho menor de profesores (1). A estos cursos hay que añadir todavía los trabajos en los seminarios y demás institutos complementarios en las Universidades.

El año académico se divide en dos semestres: el de invierno, desde mediados de octubre a principios de marzo, y el de verano, desde mediados de abril a principios de agosto. Además de esta vacación, hay otra corta por Navidad. Desde hace poco tiempo, en algunas Universidades se vienen organizan-

(1) V. Posada, *La enseñanza del Derecho en las Universidades*, p. 66; en 1883-4, en la Facultad de Derecho de Berlín, 18 profesores (incluyendo a los privat-docentes) daban 43 cursos; en la de Madrid, 31 profesores (entre ellos, 4 auxiliares), 28 cursos, únicamente —Y esta desproporción ha crecido de tal modo, que, en Berlín, durante el semestre de invierno de 1903-4, sólo 24 profesores y 11 privat-docentes daban 108 clases y seminarios, sin contar 42 cursos más, incluidos en la sección de Ciencias políticas, económicas e industriales de la Facultad de Filosofía. En el curso de 1908, los Profesores de todas clases no pasaban de 29; pero algunos de ellos tenían 6 y 7 cursos.

do cursos breves en las vacaciones del verano, como en ciertos pueblos de lengua inglesa, y hoy en Francia.

Los estudiantes adquieren cualidad de tales por su inscripción en la matrícula, que cuesta, generalmente, unas 25 pesetas, y para obtener la cual necesitan presentar certificado del Gimnasio (2.^a enseñanza), ya clásico, ya realista, completado en ocasiones con ciertos cursos de preparación suplementaria (por ejemplo, en lenguas clásicas). También sustituye a aquel certificado de aptitud (*Maturität*) el de una Universidad «de lengua alemana»; los extranjeros son autorizados por el Rector. Todos están obligados, dentro de cierto tiempo, a inscribirse en un curso privado y, para ciertos efectos, además, en un seminario u otro instituto de trabajo personal, y quedan sometidos a la disciplina académica. En cuanto a la marcha de sus estudios, elección de asignaturas, etc., es completamente libre, sin orden de prelación, incompatibilidades y demás obstáculos que hay entre nosotros.

No existe más examen que el final de reválida; v. gr., el del grado de doctor, que confieren las Facultades, después de un período obligatorio de estudios, que, por término medio, es de tres años (seis semestres). Para ejercer ciertas profesiones (eclesiásticos, médicos, abogados, etc.), se necesita sufrir un «examen de Estado», ante Comisiones

que el Gobierno nombra (1): el grado universitario sólo tiene un valor puramente científico. (Los más notables pedagogos franceses venían reclamando la introducción en su país de esta reforma: en cierto límite, han obtenido algún éxito ya con la autorización concedida a las nuevas Universidades para crear diplomas de doctor, sin efectos administrativos (2), sino meramente científicos). A los hombres eminentes se les confiere, como una distinción, el doctorado *honoris causa*.

Algunos Estados alemanes admiten a las mujeres a los estudios universitarios, en las mismas condiciones que los hombres.

Además de los cursos propiamente dichos, hay que citar los diversos Seminarios, Institutos, Museos, Laboratorios y demás Centros universitarios destinados, ya a trabajos personales de investigación, ya a prácticas, bajo la dirección de profesores, ayudantes, directores y otros empleados análogos. Algunos de nuestros laboratorios, o de nuestras clínicas, pueden dar idea de la naturaleza de estos establecimientos. Pero nótese que los hay para toda clase de estudios: lo mismo ciencias naturales que derecho, teología, lenguas vivas y muertas, medicina, filosofía, matemáticas, arqueología, psicología, economía, geografía, etc.

(1) Hoy hay cierto disgusto en algunos círculos universitarios, por haberse acentuado en los últimos tiempos, más o menos directamente, la presión que el examen de Estado ejerce sobre la libertad de los estudios en la Universidad.

(2) Decreto de 21 de julio de 1897.

Hemos hablado de disciplina. Las Universidades alemanas conservan el fuero académico, y su jurisdicción se ejerce por un tribunal, cuya composición varía en los diversos Estados, y que preside el Rector. Las penas más comunes son: amonestación, multa, algunas semanas de prisión, pérdida de semestre para el cómputo del tiempo obligatorio de estudios, amenaza de expulsión y expulsión definitiva, ya de una Universidad, ya de todas.

Además de las Facultades, la Universidad se gobierna por medio del «Pleno» (que lleva también otros nombres y equivale a nuestro Claustro general ordinario), compuesto de todos los profesores ordinarios, y a veces de los extraordinarios. Sus funciones para el régimen de los asuntos e intereses de la Corporación difieren mucho; pero, en general, el Pleno es la suprema asamblea. El Rector (*R. magnificus*) es elegido anualmente por aquél, aunque debe ser confirmado por el jefe del Estado. El Rector saliente queda como vicerrector (prorrector) durante el año siguiente. Algunas veces, el título (meramente honorífico entonces) de Rector pertenece al Rey o Príncipe, y el prorrector es entonces quien, en realidad, ejerce el cargo.

Por último, a nuestro Consejo universitario corresponde otro cuerpo, denominado, ora Senado, ora Comisión Administrativa, Diputación, etc., y que está compuesto de delegados de las Facultades, en ocasiones, también de los decanos y algu-

nos otros funcionarios, y siempre bajo la presidencia del Rector.

II

Esto acontece en Alemania.

Veamos ahora las principales diferencias que presentan las Universidades de las demás naciones cuya enseñanza superior sigue el tipo alemán.

En *Austria*, no hay curador; los privat-docentes participan, por medio de representantes, en el gobierno de la corporación; los profesores jubilados pueden ser nombrados rectores y decanos; los cursos públicos de los ordinarios son gratuitos; los «semestres» son más largos y más complicados los ejercicios para obtener grados.— En *Hungría* (Universidad de Budapest), hay muchos más exámenes y ejercicios (1).— En *Bohemia* (o sea, en Praga), hay dos Universidades: una, de lengua alemana, y otra, de lengua tcheca, fundada en 1892; pero no difieren en su organización, ni ofrecen novedad digna de mención especial.

En *Holanda*, la administración está a cargo de una comisión de cinco individuos, nombrados por el rey (*Curatorium*): la jurisdicción académica está suprimida; los profesores no reciben más emolu-

(1) Paulsen (*Deutsch. Univ.*) aprueba las palabras de Laboulaye: «los países donde hay más exámenes es donde menos se estudia». En pocas partes hallarán más brillante comprobación que en España.

mentos que su sueldo (salvo los privat-docentes); la matrícula es gratuita y bajo las mismas condiciones para el sexo femenino que para los varones, no necesitándose probar la segunda enseñanza antes de la inscripción, sino antes del examen (final). Para los abogados, no hay examen de Estado; pero existe para las otras profesiones reglamentadas.

En *Suiza*, las bases generales son las mismas; lo más importante es la admisión de las mujeres, no sólo a recibir la enseñanza universitaria, sino a darla: en Zurich, hace poco, uno de los privat-docentes de derecho romano era la señora Kempin.

En *Suecia*, el Gran Consistorio (la Asamblea de los profesores ordinarios) elige al canciller, que corresponde al curador alemán, gobierna la Universidad, algo discrecionalmente, y dicta los reglamentos. Los profesores son nombrados, ya por concurso, ya a propuesta del Consistorio y la Facultad, y no se les exige que tengan grados académicos; para los «docentes», que es como allí se domina a los privat-docentes, hay cierto número de pensiones o becas (*Stipendien*). Los estudiantes pertenecen indistintamente a uno y otro sexo y están organizados en *Nationalia Collegia*— 13 en la actualidad --según el país de que proceden (recuerdo de las «Naciones» en las Universidades de la Edad Media), bajo la inspección de un profesor y de curadores nombrados de entre ellos mismos. Las Naciones poseen recursos propios: a veces, hasta

casas suntuosas, bibliotecas, colecciones científicas, etc., y forman entre todas un «Cuerpo», con fondos y medios también independientes. Los grados son tres: candidatura, licenciatura y doctorado.

La única Universidad de *Noruega* (la de Cristianía) está dirigida por el «Colegio Académico», compuesto de los cinco decanos; no hay Rector. La segunda enseñanza realista se halla equiparada a la clásica para el ingreso en las Facultades. Los exámenes son dos: el preparatorio, o filosófico, y la candidatura, que allí es examen de Estado para el ejercicio de las profesiones reglamentadas; el grado de doctor autoriza *eo ipso* para dar enseñanza como docente.

En *Dinamarca* (única Universidad, la de Copenhague), profesores ordinarios y extraordinarios están equiparados, salvo en ser o no de plantilla; los docentes disfrutan de una remuneración y equivalen, por tanto, más bien a los extraordinarios de Alemania; en realidad, no hay privat-docentes, porque todo doctor lo es por derecho propio, como en Noruega. El doctorado, además, no supone nuevos ejercicios, sino que va unido *ipso facto* a la aprobación con buena nota en el examen profesional de Estado, o en otro equivalente, que se verifica en la Facultad de Filosofía y Ciencias naturales; a las mujeres, sólo les está prohibido el examen en Teología y en Derecho.

Las Universidades de *Rusia* ofrecen algunos ca-

racteres diferenciales prominentes, salvo la de Dorpat, que es mucho más genuinamente alemana (incluso por la lengua en que se dan algunos (1) cursos), como resto del tiempo de la dominación de Suecia en la Livonia. La de Varsovia posee también estatutos especiales. En las demás, es fácil comprender, dado el sistema político del imperio, que las variantes se condensan en las mayores facultades concedidas al Gobierno, al curador y aun al Rector; éste es nombrado por el primero cada cuatro años, de entre los profesores, nombrados también por la misma autoridad suprema, ya libremente, ya por concurso y a propuesta de la Universidad. Organizada en 1897 la Escuela especial de Medicina para mujeres, éstas se hallan excluidas de las Universidades. La inscripción en la matrícula va acompañada de exigencias llenas de suspicacia (v. gr., la fotografía del estudiante), aunque se concede autorización especial a ciertas personas «de buenos antecedentes» para asistir a algunos cursos, laboratorios y ejercicios; cada semestre hay que renovar la tarjeta de admisión, en vista de la conducta del alumno, sujeto a una policía y vigilancia estrechas, dentro y fuera de clase, bajo la autoridad de un inspector, ajeno al profesorado y cu-

(1) Antes eran todos; pero desde la «rusificación» de las provincias del Báltico, en 1895, toda la enseñanza debe darse en ruso, salvo la de la Facultad de Teología y la de aquellas cátedras que todavía se hallan confiadas a profesores alemanes.

vos informes son decisivos. El estudiante que obtiene una beca queda obligado a servir al Estado cierto tiempo. Los exámenes, al finalizar las carreras, se verifican ante Comisiones especiales; excepto los de maestro y doctor en Teología, que se hacen en los seminarios, cuyos estudios equivalen a los de segunda enseñanza, en ciertos casos. Las publicaciones de las Universidades no están sujetas a la previa censura, como tampoco los libros extranjeros que introducen, lo cual constituye en Rusia un privilegio.

La Universidad de Helsingfors (*Finlandia*) difiere algo de las propiamente rusas, como difiere el régimen político de ambos países, y es más bien análoga a las suecas. El Canciller era antes el príncipe heredero del ducado (o sea, el *czarewitch*); hoy lo representa el gobernador o comisario ruso del ducado, y como siempre, sus funciones efectivas las desempeña un vicescanciller. El Consistorio consta sólo de 12 profesores, los más antiguos de cada Facultad o sección (aunque todos tienen voz y voto para los asuntos puramente científicos), el Canciller o el vicescanciller y el Rector o prorector, que son nombrados por aquél cada tres años, de la terna que el Consistorio le propone. En igual forma, y por tiempo ilimitado, nombra el Emperador los profesores ordinarios. Se admite a estudiar a las mujeres, por autorización especial en cada caso (algo análogo a lo establecido en España), sal-

vo en Medicina, donde no hay restricción. Los estudiantes (varones) se agrupan en secciones, correspondientes a las Naciones suecas, y éstas a su vez en un Cuerpo, como allí, pero subvencionado por el Estado. Los grados son la candidatura, la licencia y el doctorado; en Filosofía, hay el de maestro (*magister*), que, lo mismo que el de doctor, se confiere por mera promoción, y sin nuevo examen, a los licenciados. Hay examen de Estado. Al estudiante que a los diez años de asistir no ha recibido grado alguno, se le borra de la matrícula.

La Universidad de Atenas, única de *Grecia*, también difiere poco de las alemanas, sobre cuyo modelo la fundó el rey Otón (de la dinastía de Baviera); su distintivo quizá más importante es ser gratuita la matrícula, como en Holanda.

ENSEÑANZA SUPERIOR

I

Uno de los primeros filósofos y pedagogos alemanes contemporáneos, Paulsen, profesor en la Universidad de Berlín, ha publicado en la *Deutsche Literaturzeitung* un artículo sobre el importante libro *La enseñanza superior en Francia*, de M. Liard, director de este servicio en la República (1). De dicho artículo publica un resumen la *Revue internationale de l'enseignement*, resumen interesante para nosotros. Porque, de la comparación que con este motivo hace Paulsen entre la enseñanza de las Facultades francesas y las alemanas, así como de la confesión que la *Revista* hace de la exactitud general de sus juicios, se desprende una lección, que podremos o no aprovechar (no es probable que en largo tiempo la aprovechemos), pero que vale la pena de meditarla.

(1) Actualmente, Rector (vicerrector es el nombre oficial) de la Universidad de París.

Sabido es que el sistema alemán y el francés descansan, respectivamente, sobre dos principios opuestos: la autonomía y la reglamentación del Gobierno. Las Universidades alemanas son corporaciones libres, dotadas por el Estado, que apenas interviene en su régimen exterior; las Facultades francesas, sobre todo antes de la República, servicios administrativos, cuyo plan de estudios rígido, decretado por el Gobierno, difiere del programa flexible e individual de las alemanas. Estas, como dice Paulsen, son escuelas de libre investigación científica y filosófica; aquéllas, centros de exposición y preparación para las carreras y diplomas. La superioridad del sistema alemán se ha acreditado de tal suerte, que «en Francia, desde hace veinticinco años, los esfuerzos de los hombres de penetración intelectual se han concentrado sobre este único fin: reformar sus instituciones de enseñanza superior, modelándolas sobre el principio germánico»; movimiento que va a entrar en uno de sus más importantes desarrollos con la reconstitución de las antiguas Universidades, merced a la nueva ley presentada a las Cámaras de la República (1).

Sabido es que el régimen viejo fué obra de Napoleón I, ansioso de someter la educación nacional

(1) Desde la ley de 10 de julio de 1896, ya se hallan restablecidas las Universidades, con una autonomía cada vez mayor y un completo éxito. No por eso las observaciones del presente artículo, publicado en 1896, han perdido desgraciadamente, su oportunidad para nosotros. ¡Más bien, cada día es mayor!

a la disciplina militar, para convertirla en instrumento de gobierno. Frente a él, presenta Paulsen, como apogeo de la evolución de las Universidades alemanas, la creación de la de Berlín, obra (inmediatamente hablando) de la conjunción de dos grandes espíritus: en su génesis interna, de la filosofía y del patriotismo del gran Fichte; en lo externo y político, de Guillermo de Humboldt, el hermano de Alejandro y no menos eminente que él, lingüista, filósofo, autor del famoso ensayo individualista sobre *Los límites de la acción del Estado*, verdadero hombre de gobierno, que, no obstante su representación conservadora como ministro diplomático (de la Santa Alianza, nada menos), piensa que las Universidades no pueden alcanzar el fin que les está asignado «si no viven en la idea pura de la ciencia», resumiendo de esta suerte los deberes del Estado: «concentrar en ellas a los investigadores—maestros y discípulos—y proveerlos de los medios indispensables para vivir y para trabajar: obligaciones puramente externas. En su organización interior, el Estado es incompetente y debe estar convencido de que no es más que un perturbador, tan luego como se le antoja entrometerse en sus asuntos íntimos, y de que las cosas irían infinitamente mejor sin su intervención... desempeña el papel de un cuerpo extraño, que turba las funciones del organismo y sólo consigue disminuir el elemento intelectual, rebajándolo a las vulgaridades de la re-

glamentación material!... La fuente de la indagación científica es el movimiento del pensamiento filosófico, movimiento que el Estado es impotente para dirigir, e intentaría en vano hacerlo, porque constituye la tendencia natural e instintiva del pensamiento nacional en Alemania.» La misión de la Universidad es formar discípulos que, al salir de sus aulas, sean capaces «de que se confíe a la conciencia de su libertad y su responsabilidad el defenderlos de la tentación de la pereza, el resistir la torpe seducción de una vida puramente «práctica»; llevando, por el contrario, en sí mismos la pasión de elevarse a las cumbres de la ciencia.»

El articulista opone cruelmente a estas palabras aquellas otras de Napoleón, de que «si no se enseña a la juventud a ser republicana o monárquica, católica o atea, el Estado jamás será una nación y descansará sobre bases poco seguras, expuesto sin cesar al desorden y a las revoluciones».

El prestigio de las Universidades alemanas, que tendrán sus defectos, sin duda, pero cuyo sistema general parece hoy preferible a todos los pueblos cultos, ha triunfado de muchas clases de preocupaciones en la gran nación francesa, que ha sabido desprenderse del falso patriotismo y sus exhortaciones para que se abstenga de «imitaciones exóticas», ¡y no digamos de imitar a Alemania!

II

Nuestra enseñanza superior, como nadie ignora, tuvo en 1845 una reforma semejante a la napoleónica. Nuestros hombres, como los del primer Imperio, se encontraron con unas Universidades decrepitas e impotentes; y bajo la presión de las ideas centralistas, de la impaciencia revolucionaria y de la confianza en la omnipotencia del legislador (confianza que, por desgracia, no parece del todo extinguida), renunciaron a la complicada empresa de una reforma llena de dificultades, creyendo imposible otro camino que el *destruam et aedificabo*; sólo que, el año 1845, las ideas en Francia habían entrado ya en cierta reacción contra la teoría imperialista, y las fuerzas sociales comenzaban, aunque tímida y lentamente, a rehacerse y a despertar la conciencia de sí propias. A esta causa interna y principal, y no a motivos secundarios, se debió, probablemente, que en nuestras Universidades se conservase al menos la apariencia y simulacro, sin disolverlas atomísticamente en Escuelas y Facultades aisladas, como las francesas. En cambio, el fondo inagotable de cultura científica con que Francia siempre, aun en sus peores tiempos, ha mantenido y mantiene su tradición gloriosa—que nosotros hemos perdido, por causas que todavía en parte siguen actuando—, salvó allí al espíritu nacional de

aquella crisis, aunque, de todos modos, fué bastante grave.

Otra diferencia entre nuestra enseñanza universitaria y la que le sirvió de modelo—y cuyas causas son también muy complejas— es la de que entre nosotros la intervención del Estado moderno en la dirección interior de la enseñanza universitaria, en su espíritu y sentido, en sus doctrinas, en sus métodos, ha sido casi nula. Por ejemplo: los programas obligatorios para los profesores, al modo de los franceses, es dudoso hayan llegado a existir; pero no lo es que jamás han regido. En cuanto a la libertad e independencia del profesor (*universitario*), es casi omnímoda. Cuantas veces la intolerancia, sincera o hipócrita, o el profano interés de los partidos políticos han puesto mano en ella, una reacción más o menos súbita la ha restablecido en su derecho y dado al traste con leyes, decretos y expedientes. Tal aconteció, v. gr., con los decretos de los Sres. Orovio y Catalina, en 1866 a 68, como con los del primero de estos señores en 1875, o los del Sr. Pidal en 1885; y en punto a personas, con la destitución del Sr. Castelar en 1865, la de don Julián Sanz del Río, D. Fernando de Castro, Salmerón, etc., en 1867, la de los ultramontanos en 1869, la de los «krausistas» en 1875; dejando a un lado otras tentativas posteriores, que no han llegado a la condición de delito perfecto. El derecho actual, así legislativo como consuetudinario, y una

tradición que no se ha interrumpido, sino para restablecerse cada vez con mayor crudeza, es la libertad *individual* del profesor, sujeto sólo al derecho común, y la absoluta neutralidad de la enseñanza pública en el orden intelectual, religioso o político. Ultramontanos y librepensadores, republicanos y carlistas, materialistas, idealistas, positivistas, socialistas, radicales, han usado ampliamente este derecho dentro de nuestro régimen de enseñanza, que cuenta ya medio siglo, y hay que añadir que, en general, lo han usado con dignidad y con moderación.

No será, ciertamente, debido este resultado a la cohesión espiritual, ni material siquiera, del magisterio público, sino a otras varias causas, ya a la presión de los tiempos y de Europa, que tiene en estas cosas acobardados a nuestros más soberbios estadistas, ya a la indiferencia común respecto de la educación nacional, no importando cosa mayor a nadie lo que pasa en ella..., con tal que nos cueste poco; quizá a aquella condición recia e indómita, y hasta ingobernable, que desde antiguo se nos viene echando a los españoles en cara. Pero es lo cierto que tal es el estado de hecho y de derecho positivo — el verdaderamente *positivo* — en la Universidad española; y sin pueril jactancia puede asegurarse que no lleva trazas de dejar de serlo, y que cuantas veces, sea por preocupaciones respetables o por motivos torpes y deshonestos, se atente contra él, sólo se logrará perturbar por más o menos tiempo

la paz, para volver al orden hoy establecido¹ como derecho común en todos los pueblos cultos. Y aun los espíritus de cerrado horizonte, exclusivistas y sectarios, pero sinceros, que aspirarían, no ya a reducir, sino hasta a suprimir, si pudiesen, la variedad de doctrinas y creencias, so color de anarquía intelectual o moral y en holocausto a los más opuestos ideales (v. gr., a la unidad católica, o, al contrario, a la destrucción de la Iglesia y aun de todo sentido cristiano), convencidos de su impotencia al fin, tarde o temprano (¡más bien tarde!), acabarán por resignarse a vivir unos junto a otros, apropiándose todos ellos las palabras que al obispo de Grenoble ha tenido que dirigir León XIII: «que deben combatir por la verdad y la virtud, donde quiera que puedan, y asociarse a aquellos hombres que, llenos de rectitud y honradez, se hallan todavía fuera de la Iglesia».

III

La falta de tradición y fondo de reserva científico, que podría decirse, se agrava entre nosotros por la superabundancia de exámenes, que contribuye a mantener la teoría, aun reinante y casi unánime en otros tiempos, de que la Universidad es un cuerpo destinado, no a la investigación de la verdad, ni a formar y educar a la juventud para ella, ni aun para ninguna otra cosa, sino a prepararla para los exámenes; ciñéndose, según la frase al uso en el

mundo oficial, a exponer «las verdades adquiridas», «la ciencia hecha»: con otros lugares comunes análogos. Todavía, en Francia, esta doctrina (de que apenas queda allí algún que otro vestigio prehistórico, después de veinticinco años de una gloriosa evolución en muy contrario sentido) podía haber tenido cierta disculpa, aunque nunca razón; ¡pero entre nosotros! Allí, aunque quisiéramos olvidarnos de sus Facultades, el Colegio de Francia, la Escuela práctica de Altos Estudios, la misma Escuela Normal Superior, eran y son verdaderos laboratorios, principalmente dedicados, ya a la libre indagación científica, ya a la discusión de los más controvertidos y aun «peligrosos» problemas; muchas veces, por medio de la colaboración entre maestros y discípulos.

Se podrá opinar que este sistema es superior o inferior al sistema alemán, en el cual no existe instituto alguno de indagación ni de enseñanza superior a las Universidades; por lo general, ni aun sus Academias tienen el sentido de las de Francia, que es (*si licet...*) el nuestro. Lo que no parece discutible es que caben sólo dos sistemas: el antiguo francés, donde la investigación se hacía principalmente fuera de las Facultades, y el alemán, en que se verifica dentro de éstas; una tercera organización de la enseñanza pública, donde no se investigue dentro ni fuera de la Universidad, es difícil de concebir; a menos de suprimir la investigación misma. Y en tal caso, ¿cómo se educarán los investi-

gadores? Cuando el estado de la cultura nacional es elevado y el de sus instituciones inferior a él (lo cual, naturalmente, cabe sólo por un corto tiempo), la sociedad general es el medio donde aquéllos individualmente se forman; cuando ambos órdenes están bajos, no se forman en ninguna parte. Y entonces, la misma enseñanza meramente expositiva se reduce más y más cada vez al oficio servil y mecánico de un repaso superficial para los exámenes; oficio que aun los más optimistas no confundirán ciertamente con el de preparar, ni para la indagación de la verdad, ni para ninguna otra clase de funciones, ni para los austeros deberes de una vida grave y digna, propia de seres racionales. Pocos se aterran de la inmoralidad que supone aprenderse el «texto» favorito, sea el que fuere, para dar gusto al tribunal de examen, renunciando a toda convicción personal y adulando servilmente hasta los errores más groseros; inmoralidad que, además, tanto se repite en las oposiciones a cátedras. Pero de aquí viene, sin duda, uno de los más eficaces fermentos de corrupción para nuestra juventud: cuando se la debiera disponer para luchar por crear y realizar un ideal, que no acierta a hallar dentro de sí misma, ni en parte alguna, incluso en la desorientada Universidad española de nuestro oscuro tiempo...

LA ENSEÑANZA DEL PORVENIR

I

Uno de los más eminentes fisiólogos del sistema nervioso en nuestro tiempo es, sin duda, el célebre Mr. Beard, de Nueva York, a quien se deben los primeros estudios, y mucha parte de los más importantes, sobre la neurastenia o agotamiento nervioso, enfermedad conocida a veces por el nombre de este observador («mal de Beard»).

En el libro donde, bajo el título de *El Nerviosismo Americano*, resume sus principales investigaciones, presenta ciertas bases para una reforma de la pedagogía, que evite ese agotamiento del sistema nervioso. De ellas entresacamos algunas, como señal de la convergencia, cada día mayor, que entre los fisiólogos y psicólogos más autorizados se va estableciendo, en punto a la renovación de los sistemas educativos.

En su opinión, estos sistemas, actualmente, lo mismo en la Escuela que en la Universidad y en la familia, parecen organizados para acabar con la

energía nerviosa. La ciencia y el arte de la educación, dice, de tal modo han quedado rezagados con respecto a los demás, que, hasta los últimos años del siglo XVIII, apenas podía decirse que se los hubiese empezado a estudiar científicamente.

Escuelas, Colegios, Universidades, son todavía doquiera el santuario del medievalismo, mirando más bien a conocer lo ya sabido que a hacer nuevos descubrimientos, y pudiendo esperarse poco de ellos para una reforma trascendental. La política pedagógica de los chinos es, para muchos, la causa de su estancamiento: porque si sus nervios fuertísimos han podido soportar durante siglos tantos exámenes y concursos, ha sido a cambio de renunciar al progreso. Y, sin embargo, en su ejemplo se inspiran todavía, más o menos, todos los pueblos civilizados. La fuerza responde a la fuerza; cierta clase de jóvenes tienden a pedir al maestro más de lo que éste puede dar a sus discípulos; las naturalezas conservadoras se apegan a la tradición; la medianía engendra la medianía. Los organismos docentes son impotentes para salir por sí propios de ese estado, y necesitan que su reconstitución venga de fuera: de los psicólogos, de la psicología de la educación.

He aquí, ahora, uno de los principios cardinales de ésta: «Al Evangelio del trabajo, debe sustituir el Evangelio del reposo».

Los niños de la generación pasada venían esti-

mulados—más bien, arrastrados—al trabajo, en sus formas menos atractivas; porque la filosofía de esos tiempos pensaba que la utilidad es proporcional a la fatiga, y que los métodos de estudiar deben ser aquellos que la experiencia acredite de más molestos y fastidiosos. Olvidaba esta filosofía la necesidad del placer. Hoy, muchas veces, tenemos que apartar del trabajo a nuestros hijos con tanta fuerza como la que empleaban nuestros padres para llevarnos a las aulas, vigilando constantemente, por ejemplo, para impedir que estudien a deshora. Esto es debido, en gran parte, a que psicólogos y fisiólogos han llamado la atención sobre los funestos resultados del exceso de trabajo, no ya sólo cuando se trata de estudios hechos a disgusto, con excitación, con ansiedad y en las malas condiciones higiénicas usuales en la mayoría de las escuelas, sino aun de trabajos gratos, en armonía con nuestros gustos y organización: v. gr., la música.

El autor expone algunas de las diferencias esenciales que caracterizarán la educación del porvenir, de esta suerte:

a) La limitación cuantitativa del saber, en vez del ansia y del prurito actual, esencialmente memoristas, que parecen dominar en todo, y más peculiarmente en ciertas ramas: v. gr., en la historia, olvidando que casi todo lo que lleva este nombre hay que considerarlo como un mito; y todavía, de lo que en esta esfera sobrevive a la crítica, no te-

nemos para qué enseñar sino muy poco, y aun esto, quizá sin dar grande importancia a que se recuerde o se olvide. Que el principio de Beard, evidente como es, sin duda, se halla muy distante de ser todavía reconocido, se observa con facilidad en la enseñanza de todos los países, y con especialidad en el nuestro. Asombra el bagaje de volúmenes que, por regla general, se supone que han de «aprender» los más de los alumnos cada año. Verdad es, en cambio, que sólo los aprenden para los exámenes, olvidando luego casi por entero el inútil fárrago de su contenido, del que apenas sobrenada tal cual islote esporádico. Tanto peor, o tanto mejor: según se mire.

b) Comprendamos que sólo una parte mínima, infinitesimal, de todo el verdadero saber es lo que puede adquirir un individuo, por enérgicas que sean sus fuerzas. Que una cosa sea importante—¿cuál no lo es?—no es razón para que todo el mundo tenga que saberla; lo contrario equivaldría a querer comer todas las sustancias comestibles, porque todas son nutritivas. La ignorancia es una necesidad para el hombre: pues no podemos saber cosa alguna sino a condición de ignorar muchas otras. Tener una idea general (aunque sólida) de aquellas partes de la ciencia más lejanas de nuestra especialidad y el conocimiento más profundo posible de lo que toca a esta última son los dos fines cuya armonía constituye el ideal. La base previa de toda

disciplina mental es que el cerebro humano, aun en su más alto grado de evolución, tiene una capacidad limitadísima: necesita olvidar mucho para poder dar a sus fuerzas nuevas aplicaciones. La actual variedad de lenguas muertas y vivas era desconocida a los más grandes genios literarios, que fueron, sin embargo, creadores de sus propias lenguas. Poseer un conocimiento suficiente y sistemático del orden general del saber; orientarnos en sus varias direcciones, hasta conocer cuál es la que más se adapta a nuestra inclinación y a nuestro ambiente, y entonces seguirla: tal es la verdadera victoria en la batalla de la vida. En esta parte, el excelente razonamiento del autor parece un comentario del *sapere ad sobrietatem* del Apóstol.

c) Para el hombre, la suprema necesidad no es el saber, en sí mismo, sino poder servirse de él, según con buen sentido hace el atleta con sus fuerzas (idea muy característica del norteamericano). No importa que un hombre sepa poco o mucho, sino que lo sepa *como* debe saberlo y sea capaz de concentrar y vivificar sus conocimientos. La disciplina mental perfecta consiste en lograr que todas nuestras facultades cooperen armoniosas con el menor rozamiento y gasto de fuerza posible: entonces, la adquisición del saber que necesitamos, v. gr., sea para nuestra tranquilidad intelectual, o para ganar nuestros medios de subsistencia, no es más que una especie de diversión que, sin fatiga, nos lleva al co-

razón de la verdad. Todos los caminos derechos de auto-instrucción sirven para este fin; pero ninguno como el arte de pensar. Sólo que este arte es en el que menos se ha *pensado*, salvo en las antiguas fórmulas de la lógica, que guardan la misma relación con el razonamiento vivo que una choza de ramas con el árbol de donde éstas se cortaron. El estudio del arte de pensar y de los principios de la evidencia puede ser sumamente atractivo y precioso, aun para las inteligencias menos maduras.

d) La educación no es más que evolución, crecimiento intelectual, que, como todo en la naturaleza, procede sin interrupción desde lo simple a lo complejo. La mente crece como un árbol; podemos contrariar o favorecer su progreso, pero no evitar este crecimiento.

e) El gran secreto de la vida es aprender a olvidar, debiendo proceder con todo el saber que adquirimos como el actor con los papeles que aprende: sin retenerlos en la memoria más que mientras hacen falta, a fin de que dejen hueco para otros. Es una suerte—repite—que la mayor parte del bagaje con que nos cargan en la juventud se nos olvide.

f) El método educativo verdaderamente psicológico, el más económico de fuerzas, tiempo y dinero, es el que emplea todos los sentidos. La inteligencia es como un sentido altamente desarrollado, que conviene nutrir por sus raíces, no por las ramas, como se empeña en lograrlo la educación escolástica.

ca. Fröbel, Pestalozzi, Rousseau concuerdan en este principio: que es más fácil y natural entrar en una casa por la puerta que rompiendo los muros. Por fortuna, la naturaleza es más poderosa que nuestros sistemas, a pesar de los cuales, nuestros hijos se enteran de las cosas por medio de sus sentidos.

II

Toda educación debe ser *clínica*, de observación directa en cada caso. En realidad, puede decirse que saber bien cómo debe ser y cómo será en su día la educación médica equivale a saber cómo debe ser, en general, toda educación.

En efecto: hasta ahora, dice el autor, casi con estas propias palabras, se ha enseñado la Medicina de un modo completamente antifilosófico.

Es cierto que, en estos últimos tiempos, la instrucción a la cabecera del enfermo, las operaciones y las demostraciones han mejorado dicha enseñanza; todavía se la comienza, sin embargo, por donde se debería concluir. Para el estudiante, la manera convencional, hereditaria, ortodoxa, es la de tomar los libros de texto sistemáticos, leerlos hoja por hoja, sistemáticamente, también, y asistir a lecciones no menos sistemáticas; dejando para el fin de los estudios, o al menos para el medio, la práctica y la observación individual. Ahora bien; la psicología y la experiencia exigen precisamente todo lo

contrario. El alumno debería pasar los primeros años a la cabecera del enfermo, en el laboratorio y en la sala de disección; reservar para los últimos años los principios didácticos y sistemáticos, y, aun entonces, usarlos con suma parsimonia. El orden psicológico, conformándose al cual penetra y se graba más fácilmente cada verdad en el espíritu, no es precisamente el de los libros de texto, que constituyen una fatiga impuesta a la fuerza nerviosa, un dispendio de tiempo y de energía, tal, que a veces, sólo olvidando esos libros y esas lecciones académicas podrán los jóvenes llegar a ser un día buenos médicos.

La primera lección de Medicina debería recibirse al lado del enfermo. Antes de leer un libro o de oír una explicación, antes de conocer siquiera la existencia de una enfermedad, el estudiante debería *verla*; y entonces, *después* de haberla visto y observado con la guía y las instrucciones del maestro acerca de ella, le serán sus lecturas hartó más provechosas que si hubiese hecho lo contrario. El práctico, con tal que posea en cierto grado la facultad de analizar sus propias operaciones mentales, cuando lee la descripción de una enfermedad, de la cual ha visto ya un caso con sus propios ojos, la comprende mucho mejor: como comprende de cuán poco le han servido los libros abstractos, al encontrar ese primer caso, si no los vuelve a leer *después* de visto. Entonces advierte también que ha olvidado

lo que sólo había aprendido para recitarlo en el examen con éxito.

Por el sistema que indico, concluye Mr. Beard, se aprende en un mes más que en un año por el sistema actual. Además, lo que se aprende así se tiene a mano disponible, y con un gasto de fuerza y tiempo incomparablemente menor. La llamada «enseñanza sistemática» es la más extravagante forma de instrucción. Y ni aun es tal: porque los conocimientos que pretende suministrar no entran en el cerebro del estudiante, sino, a lo sumo, para hacerle retener algún tiempo las palabras con que esos conocimientos se expresan, y repetirlas en el examen, sea de viva voz, sea por escrito. Mientras asisten a las lecciones, se afanan tomando notas y más notas, pero sin comprender real y verdaderamente lo que oyen. Cinco minutos de estudio sobre un caso cualquiera, con ayuda de un maestro experto, le darían a conocer lo que en vano pugna por adquirir en todo un año de explicaciones *ex cathedra*.

Según el autor, sucede en la Medicina lo que en lo demás; y aun puede más bien afirmarse que esta rama de conocimientos comienza a convertirse a las ideas radicales de la nueva reforma. Por ejemplo, hoy acontece que aprendemos las lenguas extranjeras, no como la nuestra, por la conversación y la lectura, sino con la gramática y los diccionarios; en vez de reservar estos libros para grados más avanzados, posteriores ya a la posesión de la lengua

misma. Por caro que sea el viajar, que es, sin duda, el mejor método para aprender geografía, cuesta de cierto menos que gastar años y años en la escuela con este fin. Por fortuna, en geografía, como en tantas otras cosas, es muy corta la cantidad de cosas que es preciso saber.

El sistema de lecciones y repasos, completamente anti-psicológico, es tan enojoso y forzado para el maestro como para el discípulo; y en las Universidades inglesas ha sido reemplazado (hasta cierto punto) por un sistema más acorde con las leyes de la inteligencia. Hay un profesor en la Universidad de Harvard (la más célebre de Norte América) a quien el autor ha oído decir muchas veces que, cuando sus alumnos entraban en clase, sentía deseos de averiguar qué era, no lo que sabían, sino lo que no sabían. Este profesor, añade, habría debido nacer en el siglo xx, y quizá en el xxx, porque su filosofía es demasiado sólida y está demasiado bien fundada en la psicología para que pueda verla aceptada durante su vida. En Harvard, hay muchos profesores que, en vez de explicar y preguntar luego acerca de lo que han explicado, responden a las preguntas de sus alumnos; esta inversión de los términos es uno de los pocos rayos de luz que se vislumbran en la enseñanza actual.

Las lecciones o explicaciones puramente orales exigen del auditorio enorme gasto nervioso. Su fruto es imperfectísimo; porque el diálogo, las interrup-

ciones, las revisiones, etc., apenas son posibles; dejando, más bien que un conocimiento concreto de las cosas, una vaga sombra de ellas. Mr. Beard considera como uno de sus más gratos recuerdos no haber asistido en toda su carrera de Medicina sino a una lección de cada 12 (por más que eran a veces brillantes y bien hechas), salvo a las propiamente clínicas. Y añade que, si en su tiempo hubiese habido tantos libros de Medicina como hoy, su abstención de los cursos sistemáticos habría sido completa. La utilidad de estos cursos es sólo que acostumbra al oyente a soportar cosas penosas y hasta perjudiciales. La lectura y la revisión de lo que aprendemos, volviendo siempre a la intuición de lo que estudiamos, la conversación con los que saben más que nosotros sobre el asunto, es trabajo grato, vivificador, y que, en vez de acortar la vida, la alarga, evitándonos la bancarrota del sistema nervioso. Uno de los más grandes trabajadores del mundo actual, Edison, es al mismo tiempo uno de los hombres más sanos que Beard ha conocido, merced a su excelente método de trabajo intelectual.

El escaso interés que despertaron unas conferencias teóricas que en cierta ocasión dió el autor, comparado con el entusiasmo que promovió al repetirlas acompañadas de experimentos, es uno de los hechos que más le hicieron comprender el papel extraordinario del sentido de la vista en la enseñanza.

En cuanto a los exámenes, concursos y oposi-

ciones, parecen inventados, dice, por alguno que haya querido más bien atormentar que beneficiar a la Humanidad, aplicando aquella errónea filosofía, antes mencionada, de que todo lo que es desagradable es útil, y que la acumulación (temporal y momentánea) de hechos constituye la verdadera sabiduría y da la exacta medida de la fuerza cerebral. Pero el más gran necio puede hacer el mejor examen; mientras que ningún hombre discreto puede siempre decir lo que sabe.

III

Hasta aquí el extracto. Por él se ve claramente que, ante todo, en el fisiólogo americano, el verdadero sentido del método *intuitivo* no se oscurece por el peso de la tradición. Con efecto, es frecuente encontrar bajo el nombre de este método una combinación en que la exposición teórica va *seguida* de los datos objetivos; v. gr., demostraciones, experimentos, etc. Sin duda que este sistema, el cual representa una transición, necesaria tal vez, entre la antigua explicación teórico-dogmática y la verdaderamente intuitiva, constituye un progreso apreciable. Pero recordemos que la naturaleza del procedimiento intuitivo no está en confirmar a *posteriori* la exactitud de una exposición previa, sino en llevar de la mano al alumno, para que él mismo, partiendo de los datos que se le presentan, pueda

resolverlos en un sistema de conceptos. La explicación previa, además, podrá ser un resumen de lo que otros, o el profesor mismo, han visto; cosa imposible, si el ver no hubiera precedido al *entender* (1).

Este principio, en sí mismo, suscita ya hoy, por fortuna, escasa oposición; pero, en las aplicaciones, flaquean con frecuencia aun sus más decididos apóstoles. ¿A cuántos de éstos, por ejemplo, no admirará la idea de comenzar por la clínica la medicina, a pesar de que ya hoy parece fuera de duda — a muchos, si no a todos — que la anatomía debe empezar, no por discursos de cátedra, sino por la disección?

De igual suerte, a las excursiones al campo, a los museos, a las fábricas (como antes queda dicho de los experimentos), se las tiene ya como ilustración y *confirmación* excelentes de las lecciones orales; pero pocos ciertamente reconocen todavía que deben constituir el *primer* momento, no el *segundo*, de una enseñanza objetiva. Por ejemplo, los trabajos de gabinete, en geología, tienen necesariamente que venir después de los trabajos de campo.

(1) Coppée dice: «Me gusta grabar con una lectura la impresión que me ha producido un objeto... Primero, ver; después, saber. Al volver de las salas egipcias del Louvre, releo la *No-vela de la momia*, de Gautier... Al día siguiente, presa del deseo de saber más, voy a la Biblioteca a hojear la gran obra de Lepsius, o a dar un vistazo a los trabajos de Mariette o de Maspero.»—J. Claretie, *Francisco Coppée*.

Y, sin embargo, ésta es la ley. Un caso de conciencia en una clase de moral; la observación de un fenómeno, o la discusión de un concepto, en otra de psicología, de botánica, de lógica, de física, no son *ejemplos* para ilustrar una doctrina, sino la base, la materia, el objeto mismo de la investigación y discusión, o, para decirlo de una vez, de la enseñanza.

O EDUCACION, O EXAMENES ⁽¹⁾

I

Cuando se recuerda que, en el último Congreso Pedagógico de Madrid (2), se derrochó tanta oratoria en pro de los exámenes (cuya supresión había recomendado la Sección de Enseñanza universitaria), y si se tiene en cuenta la extraña defensa que de semejante institución se ha hecho poco ha en el Consejo de Instrucción pública, apoyada en declaraciones y hechos inexactos, no puede creerse inútil insistir uno y otro día sobre este punto; en particular, para mostrar cómo las opiniones más autorizadas en los principales pueblos reclaman, con mayor energía cada vez, la abolición, no sólo de esas supuestas «pruebas», sino de todas las demás prácticas análogas: oposiciones a cargos públicos,

(1) Véase también *Más contra los exámenes*, en el libro *Educación y Enseñanza*, Madrid, 1889.

(2) Alude al de 1891; pero, desde entonces, no ha perdido mucho terreno el examen; v. gr., en las Asambleas universitarias de Valencia (1902) y Barcelona (1905). El golpe más rudo contra él ha sido el decreto del Conde de Romanones (1901), que casi permite suprimirlos por completo para los alumnos oficiales.

a premios, pensiones, etc. Y esto, teniendo en cuenta que, fuera de España, es rarísimo hallar la plaga desarrollada en los términos a que ha llegado entre nosotros; v. gr.: los exámenes anuales por asignaturas, especialmente en la Universidad, y las oposiciones directas a cátedras, apenas existen en ningún pueblo donde la enseñanza se encuentra en situación próspera.

Por ejemplo, en Inglaterra, se introdujo en nuestros días el sistema de la oposición para becas y pensiones (*fellowships, scholarships*) y para empleos del Estado, como un correctivo contra el favoritismo y un medio democrático de abrir por igual las puertas de la vida a toda clase de personas, por desconocidas que fuesen. Pero, al igual que en otros muchos órdenes, el remedio ha concluído por parecer que tiene dudosa ventaja sobre la enfermedad; y acaba de publicarse una protesta contra ese régimen, suscrita por más de 400 autoridades, de tanta importancia como los filólogos Max Müller y Sayce; los naturalistas Grant Allen, Bastian, Carpenter, Dewar, William Crookes, Warner; el profesor Bryce, actual ministro de Comercio; el venerable autor de la *Educación de sí mismo*, Stuart Blackie; Lord Armstrong, el famoso industrial; el pedagogo Oscar Browning, los filósofos Harrison y Romanes (muerto recientemente, como asimismo los historiadores Freeman y Froude, asociados también al movimiento); el doctor Chrichton-Browne,

una de las primeras autoridades europeas sobre higiene mental y escolar; Pridgin Teale, que lo es en higiene física; Spencer Wells, el gran cirujano; los sociólogos Aveling, Mrs. Besant, Mrs. Cunningham Graham (la autora de la *Vida de Santa Teresa*), el austero Haweis, el semianarquista Auberon Hebert; Kidd—cuya *Evolución social* es ahora (1) el libro de actualidad en Inglaterra—; el pintor Burne Jones; el ilustre asiriólogo Layard, que acaba de morir (tan conocido en España, donde fué embajador); el director del *Journal of Education*, Storr, y un número considerable de profesores, examinadores, escritores, pedagogos, prelados, diputados, pares, industriales, etc., etc.

He aquí los principales fundamentos de su protesta, publicada con el expresivo título de *El sacrificio de la educación al examen*.

La Administración y los maestros tratan al niño como un instrumento que hay que preparar para ganar dinero del Estado (en forma de pensiones y empleos de todas clases), como se educa a un potro para las carreras; sin miramiento alguno respecto de su porvenir, destruyendo su robustez y su resistencia a las enfermedades, ya inmediatamente, ya a la larga, y con ella su mismo vigor intelectual y moral para el trabajo. La emulación, una de las formas inferiores de la lucha animal por la existencia,

(1) 1894—que es el año en que se publicó este artículo.

desmoraliza, obliga a desatender los fines superiores de la educación y hace imposible la diversidad y originalidad en ésta, imponiendo a todos un tipo único: el que ha de dar la victoria en el concurso. El maestro, esclavizado a una tarea servil, no puede consagrar lo mejor de sus fuerzas a aquello que más responde a su vocación y que él realizaría con superior desempeño, sino a ese ideal de satisfacer a los examinadores: todo lo demás es, o perjudicial, o cuando menos artículo de lujo, a que no hay tiempo ni posibilidad de atender. Mientras tanto, por su parte, el discípulo tiene que encogerse de hombros ante la idea nueva, la investigación original, el punto de vista personal y fresco, que es lo único que puede despertar su interés, abrir su espíritu, dilatar su horizonte, fortalecer su inteligencia y su amor al saber y al trabajo. ¿De qué le sirve todo esto en el examen?...

En tales condiciones, la opinión pública, atraída artificialmente hacia el éxito en esas luchas, es imposible que forme idea de la verdadera importancia de la educación nacional, de su estado, sus tipos, sus necesidades. No hay más que una necesidad: ser aprobado, llevarse la nota, el premio, la plaza.

El sacrificio de las facultades superiores, a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin se «aprende»; el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada; el

deseo, no de saber, sino de *parecer* que sabemos; la presión para improvisar juicios cerrados sobre cosas arduas y difíciles, que engendra la osadía, la ligereza, la falta de respeto, la indiferencia por la verdad; la subordinación de la espontaneidad y la sinceridad al convencionalismo de las respuestas a un programa; la habilidad para cubrir con la menor cantidad de sustancia el mayor espacio posible; la disipación y anarquía de fuerzas; el disgusto de todo trabajo que no tiene carácter remunerativo... he aquí los gravísimos males de un sistema pedagógico, al cual los autores de la protesta llaman «un cuerpo sin alma», que trae consigo por necesidad la *corruptio optimi* y suprime las más nobles influencias para una sana educación.

Pues, por este camino, al joven ya no le importa comprender el mundo en que vive, las fuerzas que ha de manejar, la humanidad a que pertenece, ni trazarse un ideal elevado para su conducta. A este ideal, se sustituye otro, separado de aquél por un abismo, y que, salvo para el desesperado esfuerzo de una exigencia momentánea, es completamente infecundo. Y, hasta a aquellos que son capaces de sentir otra clase de estímulos, se les fuerza a doblegarse a la conquista del éxito, la fama y el dinero. Los firmantes notan, en este punto, lo que todo profesor y aun todo hombre de mundo está harto de observar: el fenómeno, frecuentísimo, de estudiantes brillantes y victoriosos, que luego jamás han

logrado rebasar el límite de una vulgar insignificancia. Sus fuerzas mentales y sus fuerzas morales: todo llevó en ellos el mismo camino de perdición. «Parecía que habían agotado el conocimiento y vencido en la lucha de la vida, cuando apenas habían cruzado el umbral de uno y otra.»

Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, donde ésta existe, aquél huelga, y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos. La situación del primero es como la de un libro de texto que hubiera que oír leer a horas fijas. Y, para esto, pueden bien suprimirse el profesorado y sustituir (con ventaja) las aulas por bibliotecas: para los auditivos, se podrían sacar lectores, que merecerían este nombre más que los de la Edad Media. La enseñanza es función viva, personal y flexible; si no, ya está de sobra. El libro será siempre obra más meditada, reposada y concienzuda que la lección de cátedra, algo expuesta a las ligerezas y extravíos de la improvisación; a menos que el maestro se limite a recitar un sermón, previamente apren-

dido de memoria. Pero, en tal caso, está más de sobra todavía.

En cuanto a los que defienden el examen como prueba de la enseñanza que da el maestro (opinión bastante arraigada antes en Inglaterra con respecto a las escuelas primarias, en el pésimo sistema del *payment by results*, hoy ya felizmente derogado), cualquiera otro medio sería preferible: la publicación de libros, de trabajos, de resúmenes e informes acerca de la obra realizada en cada curso: la inspección. Todo valdría más y tendría mayor exactitud.

II

A esta protesta colectiva añaden todavía algo por su cuenta cierta parte de sus ilustres firmantes. Elijamos entre ellos.

Max Müller dice que hace cuarenta años él mismo reclamó se abriesen las carreras civiles al mérito, mediante examen, acabando con los antiguos métodos de nombramiento para los cargos públicos (reforma llevada a cabo por el ministro liberal Trevelyan); pero que urge ya poner coto a los abusos del sistema. «En mi Universidad (Oxford) —asegura con autoridad irrecusable—, el placer del estudio ha acabado; el joven no piensa sino en el examen. Verdad es que, sin libertad, aquel placer no puede existir, y no se le deja libertad alguna: los textos y la dirección forzosa de todo el trabajo escolar, que no

le permite *extraviarse* a la derecha ni a la izquierda, le van produciendo de año en año una verdadera «náusea», que comienza por el fárrago indigesto cuya deglución se le impone, y acaba por extenderse a todo libro, al verdadero estudio y a la ciencia. Así—añade—se envenena la mejor sangre de la nación.»

¿Qué diría el gran lingüista ante los serviles métodos que entre nosotros imperan y frecuentemente comprometen el éxito (escolar) de un alumno que se ha permitido estudiar y trabajar a conciencia, pero sin «aprenderse» el texto favorito del examinador?...

La medianía, dice, gana con el sistema; pero ya no hay más que medianías. «Inglaterra (como los demás pueblos entrados por este camino) va perdiendo de día en día sus antiguos atletas intelectuales, que llevaban la cabeza a sus compatriotas, y, si la historia nos enseña algo, ninguna nación puede ser grande sin grandes hombres.» A su entender, en la Universidad, el remedio estaría en dar gran libertad al candidato para elegir, así sus asuntos como el modo de probar su competencia en los ejercicios de grado (téngase en cuenta que estos ejercicios son allí, como en casi todas partes, el único examen). En cuanto a las oposiciones para obtener cargos públicos (no cátedras, que allí, como en casi todas partes también, se proveen por otros sistemas), opina que sería mejor reducirlas a una prueba

de ingreso, seguida de un período de prácticas, al fin del cual se formaría ya un juicio fundado y decisivo acerca del aspirante.

Y todavía, en una entrevista que acaba de celebrar hace muy poco con un repórter, sobre la necesidad de la reforma universitaria, añade lo que sigue: «Sufrimos tristemente estos continuos exámenes; estropean y desmedran a nuestros jóvenes, que no tienen tiempo ni ocasión para ser perezosos; ahora bien: mis antiguos compañeros *perezosos* son principalmente los que luego han sido hombres de mérito. Porque yo creo en la pereza inteligente (*cultured*), que da al hombre tiempo de leer para sí. Pero ved esos exámenes: porque un hombre sabe exactamente qué es lo que tiene que leer muchas veces, página por página, llaman a eso «estudio»...

Para Freeman, el ilustre historiador, cuyos restos descansan en nuestro suelo (1), el examen ha llegado a ser el fin fundamental de la vida universitaria; una especie de deporte, sólo que dirigido, no a desarrollar, sino a atormentar al discípulo, al cual no se le pide ya que aprenda cosa alguna en realidad, sino que la retenga en la memoria hasta que se le pregunte en el gran día. Freeman no quiere ni aun exámenes de ingreso.

La Universidad es hoy, afirma, un cuerpo, cuyos miembros se ocupan, respectivamente, no en

(1) Murió en Alicante el 16 de marzo de 1892.

estudiar, sino en examinar, o ser examinados, con los necesarios intervalos para prepararse a ello y para olvidarlo todo en cuanto pasa. El atiborramiento cuantitativo de pormenores ordenados (*cramming, bourrage*) remplace a la dirección científica y pedagógica del maestro para los estudios personales del discípulo, que es la obra de la enseñanza universitaria (si es que no de toda enseñanza, pudiera añadir); como el cuaderno de apuntes, para tomar notas de ese «preparador», sustituye a la atención intensa, a la comunicación entre ambos y a la lectura, ya individual, ya en común, de los grandes autores; principal elemento, en sentir de Freeman, para formar una cultura desinteresada. En su opinión, los exámenes debieran por completo suprimirse. Con el sistema actual, dice, no puede uno comenzar a estudiar hasta que acaba de examinarse. Y esto, en el caso de que no haya perdido ya las ganas.—De seguro que estos axiomas no son novedades para los profesores, ni para los estudiantes españoles.

Harrison, el autorizado jefe del positivismo ortodoxo o comtista en Inglaterra, no es menos expresivo. Su punto de vista en la cuestión de los exámenes es que, habiendo sido éstos instituidos para servir a la educación, han acabado por invertirse los papeles. De aquí dos nuevas profesiones: la de examinador y la de preparador para el examen, verdadera maquinaria que a todos nos coge y moldea, sea

cualquiera nuestra situación social, obsesionados siempre por el afán de aprender... una serie de respuestas a un programa dado. Con error, sin duda, piensa Harrison que este mal es menor en la enseñanza primaria; por más que reconoce que el recargo intelectual (*over-pressure*) es, «en sus nueve décimas partes, al menos, obra del examen, y no del estudio».

En otro orden, en la provisión de cargos públicos, opina que si confiamos el gobierno supremo de la nación a ciertas personas, bien podemos confiarles el nombramiento en igual forma de sus colaboradores y subordinados, que es cosa harto menos grave; sobre que el procedimiento actual es desastroso, porque pervierte el espíritu entero del país.

Y bien podría añadir que, en la provisión de empleos por oposición, examen comparativo, etc., no hay tales supuestas garantías contra el nepotismo. Por ejemplo, entre nosotros, un consejero intrigante de Instrucción pública puede llenar el profesorado de hechuras suyas, si le place, arreglando los tribunales. Y si es cierto que a veces logra justicia un candidato honrado y benemérito, ¿acaso no acontece otro tanto con todos los sistemas posibles? ¿No hay diputados, ministros, jueces, directores, etcétera—pocos o muchos, pero algunos—, dignos de sus cargos y nombrados sin oposición? Pretender que cabe hallar un mecanismo exterior para ase-

gurar la moralidad interna del espíritu es cosa hoy ya reconocida como una de las mayores utopías. Se explica el proceso de la formación de esta teoría; pero ya no es lícito poner en ella una mayor confianza que en la piedra filosofal o en el elixir macrobiótico. Aquí, como en otros particulares —v. gr., en los tribunales de justicia—, hay que volver los ojos al arbitrio judicial.

Con razón dice Harrison: «Ninguna persona de buen sentido que necesita un secretario de confianza, o un colaborador literario, u otro sujeto a quien encargar una misión de responsabilidad, consentirá que se lo nombren por oposición; llamar a esto «examen» —añade—, «es una farsa; pero farsa que ejerce sobre la educación un efecto análogo al que las apuestas ejercen sobre los deportes higiénicos y nobles.»

El examen, dice (análogamente a como ya se ha visto que se expresa Freeman), es, como otras muchas cosas: bueno, cuando es *ocasional, sencillo y espontáneo*; pésimo, cuando es reglamentario, mecánico y solemne, que es justamente cuando se llama examen. Así, mientras un discípulo está menos «preparado» para éste, tanto mejor; y cuanto más discrecional y libremente obra el examinador, menos perjuicios causa: todo, al revés de como se entiende hoy, en que el procedimiento discrecional tiene en su contra el fantasma del favoritismo. Es muy dudoso—añade—que ninguno de nuestros

grandes hombres de ciencia, historiadores, jurisconsultos, etc., pudiese responder a un programa de examen, cuyas cuestiones tiene, sin embargo, el pobre graduando en la punta de los dedos... De seguro, éste no olvidará (hasta que se examine) «los cinco elementos» de tal cosa, los «siete períodos» de tal otra, los §§ 1, 2, 3 de tal lección, con sus subdivisiones α , β , γ ... A veces, el examen oral, si llega a ser una conversación algo libre, es menos malo que el escrito; pero, otras, causa una excitación nerviosa dañosísima.

Y, a propósito de esta última observación de Harrison. Un distinguido profesor español defendía el examen precisamente por esta especie de «gimnasia» nerviosa; así se podría también defender la conveniencia de las convulsiones epilépticas para adquirir soltura de movimientos. ¡Y era médico!

Todas las críticas ponen gran empeño en condenar el mecanismo nivelador del examen, por cuyos resultados se planta una etiqueta al alumno en su «hoja de estudios», o más bien «de exámenes», que nada tienen en realidad que ver con el estudio, ni con las aptitudes del interesado, salvo para examinarse. Saber no es lo mismo que saber responder a un programa. El objeto es tan diferente, como las facultades que respectivamente exigen uno y otro fin. Una clase de inteligencia, de laboriosidad y hasta de memoria es la que se requiere para estudiar las cosas, y otra para aprender los manuales o

apuntes de clase. El programa es la medida del universo: lo que no está en él, no lo han de preguntar en el examen; y lo que no han de preguntar en el examen, ¿para qué sirve?

Otro eminente inglés, el famoso antropólogo Galton, refiriéndose, todavía más que a los exámenes, a las oposiciones, que son su lógica consecuencia (y tanto gusto dan entre nosotros), dice en un libro reciente, que un candidato puede dar a conocer en esos ejercicios comparativos ciertas cualidades personales del momento: pero no el giro que tomará después. Se da una indebida preferencia a la viveza de las facultades receptivas, a las inteligencias precoces y despiertas, en esas pruebas, que no dan indicación alguna del carácter, tendencias y sentido del joven, del espíritu latente que habrá de manifestar y desarrollar en su conducta ulterior. Los exámenes tratan del presente, no del porvenir, y, sin embargo, dice, ese porvenir, lo que hará después ese joven, es en realidad lo único interesante.

Añadiremos a estas observaciones las que, con otro motivo (la educación técnica), dirige sobre el particular un hombre, muy inteligente en la teoría, pero sobre todo de la más alta competencia en la práctica industrial, donde ha obtenido toda clase de éxitos: el famoso fabricante de cañones, Lord Armstrong.

Para él, una educación que pretende llenar de

cosas concretas la inteligencia, en vez de desperdiciarla, y que, en lugar de estimular las facultades creadoras, las comprime bajo la presión de la vulgaridad, la uniformidad y el mecanismo, es funesta. Y hasta llega a preferirle la auto-educación de aquellos hombres como un Stephenson o un Watt, un Davy o un Arkwright, un Faraday, un Dalton, y otros muchos que no aprendieron en ninguna escuela el camino de sus grandes obras, salvando así su originalidad. Su feliz «ignorancia» (académica y escolástica) les permitió desplegar aquellas facultades geniales (1). El desarrollo de éstas, no la administración por mano ajena de un material de conocimientos muertos, debe ser el objeto fundamental de la educación, juntando el menor gasto de energía mental con la mayor armonía entre el desarrollo corporal y el del espíritu y con el mayor placer posible; en suma: un desenvolvimiento del tipo del jardín froebeliano, cosa incompatible con la importancia que hoy se da al pormenor almacenado, el desdén con que se trata las agotadas fuerzas del discípulo y el prurito de la epidemia de exámenes.

El mundo escolástico tiende a exagerar el valor de ese material concreto y cerrado y a rebajar el de la capacidad, y, sin embargo, ésta es la que hace hombre al hombre. Cuando éste pueda andar, no

(1) Entre nosotros, el primero de nuestros geólogos, el ilustre Macpherson, recientemente arrebatado a la ciencia, se felicitaba de «no haberse examinado jamás».

hay que llevarlo de la mano, sino ponerlo cuanto antes en condiciones de que adquiriera las dos cualidades fundamentales para la vida, y para toda profesión, sea cual fuere: independencia de espíritu y firmeza de carácter (1). Saber no es poder, contra lo que tantas veces se afirma, sino sólo una condición para poder. Con ella, y sin las restantes, el individuo nada hará en el mundo, incluso en el orden del conocimiento y en la profesión del científico.

Como es sabido, Armstrong se llama también uno de los más ilustres científicos ingleses, el Presidente de la Sociedad Química, que, en su inaugural de este año (2), dice (en un país como el suyo, cuyo número de exámenes ya lo quisiéramos nosotros para las más desahogadas de nuestras carreras): «Hoy día, muchachos y muchachas son víctimas del excesivo aprendizaje de lecciones, y en número creciente, de año en año, van cayendo en las garras del demonio de los exámenes, que amenaza convertirse en el más implacable monstruo que el mundo haya conocido jamás en la realidad ni en la leyenda. A cualquier maestro que tenga que tratar con estudiantes recién salidos de las aulas, pregun-

(1) A causa de nuestro atraso; las pasiones políticas, religiosas, etc., desempeñan con frecuencia en nuestros exámenes y oposiciones un peso enorme, que pone al candidato en el conflicto de adular hipócrita y servilmente las opiniones de sus jueces, o perder injustamente su plaza; no conozco influjo más corruptor de toda sinceridad y dignidad moral.

(2) 1894.

tadle su opinión acerca de ellos. Os dirá que, en la inmensa mayoría de los casos, tienen poca o ninguna aptitud para valerse por sí, poco deseo de saber *cosas*, poca o ninguna capacidad para observar, poco deseo de razonar sobre lo que ven o tienen que demostrar y ningún sentido de la exactitud, satisfaciéndose con cualquiera clase de trabajo, por negligente que sea; en suma: que no saben ni inquirir ni adquirir, y como suelen ser flojos, dejan perder las ocasiones que se les ofrecen para ello. Sin duda, una gran parte, por naturaleza, vale mentalmente poco; pero de ningún modo puede decirse que la mayoría sean ineptos por sí, sino víctimas de una enfermedad adquirida.»

«Necesitamos forzosamente hallar remedio a tal estado de cosas, o perecer, enfrente de la aterradora competencia actual. Muchachos y muchachas tienen que aprender, desde los primeros momentos de la escuela, a *hacer* y a *juzgar*... y ser educados para descubrir las cosas por sí mismos. En lugar de ponerles en las manos resúmenes condensados (para aprendérselos), preparémoslos para que manejen libros de consulta y adquieran hábitos de investigar y descubrir; que estén siempre *trabajando*; es decir, aplicando sus conocimientos a *resolver problemas*. Es calumniar a la especie humana decir, como dicen muchos, que los niños no pueden pensar y razonar y que sólo se les puede enseñar hechos. La primera infancia es la edad en que esas facultades

son más visibles, y es probable que el fracaso en la manera de ejercerlas sea lo que las atrofia.»

Si esto se dice en un país donde, comparativamente con el nuestro, apenas hay exámenes, júzguese qué concepto merecería allí el sistema nacional, que tanta parte tiene en nuestra insignificancia intelectual y científica.

No ha mucho tampoco, un escritor australlano de gran competencia, Catton Grasby, en su libro sobre *La enseñanza en tres continentes* (Europa, América, Australia), afirma que los exámenes «no dan exacta medida de la inteligencia del alumno, y, a menudo, ni siquiera de sus conocimientos; son perniciosos para su bienestar intelectual, moral y físico y causa de cierta cantidad de inmoralidad, en varias formas, por parte de discípulos y maestros». Fracasan en su propósito, pues todos saben que el trabajo es tanto mejor y más concienzudo cuanto más libre. «El mayor mal, sin embargo, de los exámenes, como criterio de los resultados de la enseñanza, es la falsa opinión que engendran sobre el fin de la escuela:... la idea de que la educación consiste en el conocimiento de unos cuantos hechos y en la aptitud para ejecutar unas cuantas operaciones mecánicas, no en el poder de pensar y en el amor al conocimiento.

Concluiremos con la opinión de dos escritores alemanes de la representación más opuesta. Wille, el apóstol de la «filosofía de la emancipación», llama

al examen «instrumento de tortura para profesores y alumnos, que sólo prueba, no si se hallan *formados*, sino *nivelados* militarmente, según el tipo y las normas prescritas». Y si inspira cierta desconfianza a la masa este pensador radical, anarquista, oigamos lo que dice Paulsen, el filósofo idealista y espiritualista, el mesuradísimo profesor de Berlín; teniendo en cuenta, además, que lo dice al frente del monumental libro donde las Universidades alemanas quisieron dar cuenta de su estado, y aun complacerse de él (no sin razón), en la Exposición de Chicago (1): «Todos los medios coercitivos para estimular al estudio» (asistencia obligatoria, plan de estudios impuesto, prelación de asignaturas, exámenes de curso, etc., de todo lo cual aquéllas por su bien carecen) «son inútiles, porque sólo obran sobre las apariencias, no sobre la realidad, que no sufre coacción; y perjudiciales, porque debilitan el espíritu de independencia y de responsabilidad personal... Son cosas propias de la Edad Media» (sobre lo cual insiste también, por su parte, otro profesor francés, M. Compayré, en su reciente *Historia de las Universidades*), «inconcebibles ya hoy en las Universidades alemanas. En especial, los exámenes no sirven para hacer aprender, y mucho menos para hacer trabajar científicamente; a lo sumo, podrían obligar a aprender de memoria ma-

(1) Sobre este libro, véase la nota correspondiente, en el artículo «Las Universidades de tipo germánico».

nuales y apuntes, catecismos de preguntas y respuestas, que de seguro nacerían entonces» (y, en efecto, nacen: ya sabemos todos cómo entre nosotros prospera esta abominable literatura), «para ayudar a salvar el obstáculo». «A este miserable resultado «positivo», se juntan los más graves efectos negativos: la perturbación de las relaciones entre maestro y discípulo y de las relaciones con la ciencia, que, impuesta, se haría aborrecible, hasta para los que ahora con más libre inclinación se consagran a ella.»

«En Rusia, añade, hay planes de estudio oficiales para cada carrera, asistencia obligatoria, exámenes de fin de curso, notas; y ¿cuál es el resultado?...» «Se deja de asistir a las clases, para prepararse a los exámenes; desempeñan gran papel los apuntes litografiados, que tienen un precio muy alto; o el profesor taquigrafía sus lecciones, para luego preguntarlas en los exámenes...» «La escuela de la libertad es una escuela peligrosa; pero no hay otra. El noble y grande Schleiermacher ha dicho que «el fin de la Universidad no es hacer aprender» (para eso basta el libro y, en ciertos respectos, con ventaja), sino excitar en el joven una vida enteramente nueva y superior, un verdadero espíritu científico, cosa que jamás pueden lograr la coacción... ni las prácticas exteriores... por modos mecánicos.» Y, en otro lugar, con motivo de los exámenes de Estado, dice Paulsen que, aun éstos, son «desagra-

dables y perjudiciales para examinandos y examinadores»; coartan «la libertad de estudios científicos; conducen a los repasos y compendios», etc., etc.

Basta por hoy. El lector habrá experimentado, sin duda, cierta impresión extraña al ver que algunas de las cosas que Paulsen cuenta de la enseñanza rusa pueden *literalmente* decirse de la nuestra. ¡No está mal consuelo!

VACACIONES ⁽¹⁾

El problema de las vacaciones se renueva con tanta frecuencia como desorden en nuestro pueblo, uno de los que peor lo han resuelto; si se puede llamar solución al desbarajuste legislativo y administrativo que entre nosotros reina sobre el particular. Las familias y la sociedad en general, los profesores, los Poderes públicos, parece que se han propuesto de consuno, a fuerza de vacilaciones, contradicciones, torpeza y falta de principios, que sea totalmente imposible averiguar qué es lo que prefieren, si que los estudiantes trabajen o que no trabajen. En cuanto a estos últimos, en su masa general, son los únicos sobre cuyos deseos sabe uno siempre a qué atenerse; deseos nada extraños, si se tiene en cuenta, uno por uno, todos los elementos de que depende que tenga nuestra enseñanza tan escaso atractivo para sus alumnos. Hay en ella, a despecho de la buena voluntad de muchos, todo

(1) Véanse también los artículos: «Las vacaciones en los establecimientos de enseñanza» y «Más sobre vacaciones», en el libro *Educación y Enseñanza*. Madrid, 1889.

un sistema de influjos y condiciones pedagógicas, o más bien, antipedagógicas, que, casi irremisiblemente, tienden a educarlos... para la ignorancia, la vulgaridad, el ocio, y hasta el vicio. Por esto tiene algún interés (aunque este interés sea, por el momento, principalmente teórico) enterarnos de las discusiones que de tiempo en tiempo suscita este asunto en los principales pueblos, donde, sin embargo, se halla, por lo común, planteado menos irracionalmente que entre nosotros.

En Bélgica, por ejemplo, ha publicado no ha mucho la Prensa una serie de artículos más o menos apasionados sobre las vacaciones. Unos aprueban las vacaciones, pidiendo para los alumnos el derecho «de esparcirse bajo el cielo azul, entre los montones de heno y los haces de espigas, en una hermosa comunión con la Naturaleza». Otros contestan que, tratándose de las clases menesterosas de las ciudades, puede decirse que sus hijos no aprovechan aquellos períodos de descanso sino en el arroyo de la vía pública, cuando no en la trastienda de sus padres, o en el fondo del nauseabundo tubo que sirve de patio a sus viviendas. «Poco tiempo ha, y en una escuela primaria, nada menos que de Bruselas, entre 50 niños de ocho a diez años, había 45 que jamás habían salido de las calles, ni visto en toda su vida un campo de trigo.» ¿Qué tiene de extraño que, en Madrid, con ocasión de las Colonias escolares del Museo Pedagógico, se haya compro-

bado este ejemplo en proporciones muchísimo mayores! (1).

Los padres, por su parte, sometidos a la necesidad del trabajo diario, protestan contra las vacaciones, durante las cuales no saben qué hacer con sus hijos, ni tienen tiempo ni medios para atenderlos. El Ayuntamiento de Bruselas pretende obviar en parte a este inconveniente, multiplicando en ese período las excursiones escolares, los juegos y ejercicios gimnásticos, etc.

Los pareceres de profesores y médicos se hallan divididos en la cuestión. Para los unos, las vacaciones son un medio de combatir el recargo mental, ya de los alumnos, ya de los maestros. Otros piensan que el abuso existe más bien que en el exceso del trabajo, en lo antihigiénico de su mala dirección; más bien en el *malmenage*, que en el *surmenage*. «Comprendo muy bien, dice un escritor, la emoción que debe producir en el Profesorado, como en la Magistratura, la amenaza de reducirles sus vacaciones, esto es, su privilegio de seis a ocho semanas de holganza: la inmensa mayoría de los hombres ejercen sus profesiones como una imposición, sea del hambre, sea de otras muchas circunstancias, no con el amor íntimo y el goce de una vocación espontánea:

Tout homme a dans son coeur uu rentier qui sommeille.

(1) Véase *La primera colonia escolar de Madrid* (1887), Memoria publicada por el Museo Pedagógico.

«Un trabajo que exige por necesidad dos meses de descanso, añade también, no es un trabajo, sino una enfermedad; ni la vacación un descanso, sino una convalecencia». En las escuelas medias, o secundarias inferiores de Bruselas (¿qué diremos de España?), de cada cien días del curso, hay sólo cincuenta y nueve de clase y cuarenta y uno de vacación, y en las primarias, algo más trabajadoras, sesenta y cuatro y treinta y seis, respectivamente.

En general, ni unos ni otros contendientes protestan contra *toda* clase de vacación, esto es, de descanso periódico. Los adversarios de las vacaciones a lo que se oponen es a la suspensión del curso académico *por muchas semanas*, durante las cuales se deshace en gran parte la obra de la enseñanza, y se pierden los hábitos de trabajo; cuando éste se reanuda, exige una serie de esfuerzos, por desgracia, siempre deficientes. Oigamos las discretas palabras de M. Mabilie, en la *Revue Pédagogique Belge*: «La higiene del trabajo no consiste en trabajar bárbaramente tres días, seguidos por otros dos de reposo absoluto, sino en trabajar todos los días un tiempo moderado, alternando con regularidad el descanso y el trabajo. De aquí la necesidad sentida y consagrada de un día de descanso a la semana. ¿Es posible figurarse una sociedad en la cual se suprimiesen los domingos, para reunirlos todos al fin del año, suspendiendo la vida social durante cincuenta y dos días consecutivos? ¿No sería

irracional? Pues esto es lo que ocurre en materia escolar.»

Un argumento en pro de las vacaciones largas es que dejan tiempo al estudiante para aprender a vivir en medio de la sociedad; a lo cual se responde que, además de que siempre debe quedar tiempo para ello en un régimen escolar sensato, la escuela es una preparación y una disciplina para el trabajo, que constituye precisamente el primer asunto de la vida social que hay que aprender. «No sólo tendrá el estudiante que ganar el pan cotidiano en medio de una áspera lucha, sino que, además, si es inteligente y desea mejorar su condición, y por cima de esto desenvolver y perfeccionar su propio espíritu, se impondrá un trabajo personal supletorio y libre; para todo ello, el hábito del trabajo enérgico y continuo, aunque hecho en condiciones higiénicas y refrescado y reanimado constantemente por suficientes descansos normales, forma la mejor preparación; no el arrancar de las aulas al estudiante una tercera parte del año.»

En opinión de M. Mabile, «la organización racional del trabajo escolar sería un sistema de vacaciones periódicas de una semana cada dos meses, por ejemplo, y de quince días cada semestre».

Un sistema análogo ha propuesto en Francia, para la segunda enseñanza, M. Maneuvrier (1),

(1) Véase en el núm. 286 del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1889) el artículo del Sr. Ontañón sobre su libro.

cuyo pensamiento se condensa en la expresiva fórmula: *beaucoup de loisirs, peu de vacances*. Y un médico, el Dr. Strachan, ha sostenido en el Congreso de Educación de Londres, siguiendo esta misma tendencia, que sólo debe haber un mes de vacaciones al año; pero con tal de que *ninguna escuela tenga clase más que medio día*. Naturalmente, se refiere a escuelas primarias y a todas aquellas donde el trabajo se halla organizado. En las demás, v. gr., en nuestras Universidades, ningún alumno está obligado (por ley) a tener más de tres clases diarias, que equivalen a aquel medio día. El Dr. Strachan se opone también a que los estudiantes de primera y segunda enseñanza tengan que añadir a sus clases un trabajo hecho en casa; lo cual aumenta el tiempo diario de descanso. Y no le falta en verdad fundamento: cosa análoga hacemos en la *Institución Libre*. En la Universidad, naturalmente, la supresión del trabajo individual fuera de las cátedras, de los laboratorios y los seminarios, ¿es posible?...

Además, se debería *organizar* estas vacaciones mismas: sobre todo, tratándose de alumnos de corta edad, a fin de evitar las dificultades que las familias poco acomodadas experimentan para ocupar a sus hijos durante aquel tiempo de una manera útil, y aun para divertirlos. Un niño encerrado en una casa estrecha, donde no puede moverse sin molestar a su familia, porque no tiene quien le pue-

da llevar a otro sitio, ni ocuparse de él, es una perturbación, y su aburrimiento tal, que sólo puede desear las vacaciones... cuando se aburre todavía más en la escuela. En cuanto al estudiante universitario, ¡qué poco se le educa para que en las vacaciones pueda valerse por sí, ya para el trabajo personal, ya para saber divertirse! Las más veces, ni aun el vicio alcanza a sacarlo de su aburrimiento.

En Inglaterra, el sistema que reina, sobre todo en la segunda enseñanza, es el de tres vacaciones al año, el cual dividen en tres trimestres (*terms*), que terminan en Navidad, en Pascua y en junio. Cada trimestre viene a constar de unas trece semanas, y las vacaciones, todas juntas, suman otras trece (es decir, otro trimestre), en aquellas escuelas donde más las prolongan, y unas diez en las restantes; sabido es que, en Inglaterra, no hay en este punto uniformidad impuesta por el Estado.

En general, parece que en todas partes viene acentuándose más o menos una tendencia en pro de las siguientes reformas:

- 1.^a Reducción de las vacaciones del verano a un solo mes, próximamente, teniendo en cuenta, sobre todo, sea la necesidad de variar de medio y horizonte, sea nuestra costumbre de salir en esa estación al campo, o a la orilla del mar; es decir, de acercarnos algo más a la Naturaleza, de la cual nos mantiene usualmente tan apartados la actual centralización y aglomeración morbosa de la vida

en las grandes ciudades modernas. Esta centralización es, sin duda, un mal; pero, ¿existe?, hay que contar con ella.

2.^a Aumento, durante el curso, del número de períodos de vacaciones cortas, cuya extensión oscilaría, según los casos, entre una y tres semanas.

3.^a Disminución, en cada día, de las horas consagradas a clases y trabajos, aumentando las destinadas al descanso, juego, recreo, etc., y a la vida social, cuyo aprendizaje trae consigo cada día mayor número de deberes, y cada vez más graves, para la juventud escolar.

En suma y ante todo: una distribución más higiénica y pedagógica del tiempo total del año.

Añádase todavía el gran número de causas que contribuyen a la fatiga y agotamiento, ya de alumnos, ya de profesores, y que los pedagogos vienen estudiando, especialmente en la escuela primaria, pero cuya investigación, desde ésta, se va extendiendo a todos los grados; la duración excesiva de las clases; lo insuficiente del descanso entre ellas; la igualdad entre las de la mañana y las de la tarde (que deben ser mucho más cortas); los malhadados exámenes, que van convirtiendo las llamadas «profesiones liberales e intelectuales» en un mecanismo desespiritualizado, al modo de un mandarinato chino; el cultivo malsano de la emulación, mediante premios, notas, cuadros de honor, oposiciones y concursos; el prurito cuantitativo del profesor, que

confunde el inútil fárrago de pormenores con la profundidad y solidez (cuando, por necesidad invencible, calidad y cantidad están en razón inversa), y que imagina que todo lo que él *dice*, lo *enseña*; el rigor en la asistencia del alumno, inspirado en la preocupación de que una falta a cátedra supone la pérdida de cierta *cantidad de doctrina*, imposible ya de recuperar (1); la falta de condiciones higiénicas en los locales (v. gr., la mala temperatura, iluminación y ventilación, que imponen al sistema nervioso un esfuerzo, a veces cruel y siempre superior al que le pide el trabajo intelectual de por sí... ¿Qué más? Higienista hay que llama la atención sobre el agotamiento que produce en los alumnos la necesidad de subir y bajar frecuentemente la escalera en los intermedios de las clases, primarias, universitarias o de todos géneros.

Las personas observadoras y que se interesan y preocupan por el estudio *real* de estos problemas, no sólo no se sonreirán de esta enumeración, sino que bien fácilmente la alargarían. De las demás, ¿qué decir? Prediquemos más y más, hasta que se les desbaste la corteza.

(1) La prescripción de nuestra «disciplina académica» de que, por vía de castigo (!), «se den *por explicadas* tantas o cuantas lecciones» nace de este sentido, y, hoy ya en nuestros días, raya en cómica. — Muy otra cosa es la educación para la regularidad del trabajo y la conciencia de su gravedad e importancia.

LA HIGIENE DE LAS VACACIONES

I

Se pueden definir las vacaciones, *grosso modo*, diciendo que son períodos consagrados a descansar del trabajo profesional. Esto se entiende para aquellas personas (y son, hoy por hoy, casi todas las que hacen algo en el mundo) a quienes, por su culpa o la ajena, no es dado combinar de un modo permanente el trabajo y el reposo durante todo el año.

Sea lo que quiera, vacación significa siempre descanso. Pues, sin embargo, fisiólogos e higienistas de la mayor autoridad ponen en duda la equivalencia entre estos dos términos. Y como acaso el pueblo que más lleva de frente y a la vez los problemas de la educación y de la vida es Inglaterra, allí es donde recientemente ha habido, en periódicos científicos, revistas y aun diarios, una larga polémica, cuyos resultados finales conviene dar a conocer entre nosotros.

Pero, antes, preguntémonos: ¿y qué es *descansar*? Dos tipos hay de descanso, que conoce todo

el mundo: el sueño y el cambio de ocupación. El primero no da, en verdad, lugar a duda. La actividad interior del espíritu se repliega sobre sí misma, relájanse más o menos (según lo profundo del sueño) sus relaciones con el mundo exterior y pierde de este modo todo un orden de excitaciones, que es tal vez el que más la fatiga y fatiga el cerebro. El puro pensar y discurrir produce cansancio también, pero es incomparablemente inferior al de esa complicada trama, ese vaivén de acciones y reacciones, que para nosotros comienza en la impresión de los sentidos. Al menos, en la esfera intelectual, o sea en lo que toca a la formación de nuestro conocimiento mediante el pensar (en todas sus facultades), nada hay que consuma tan considerable cantidad de nuestra energía psicofísica. Por esto, sea que durante el sueño se suspenda la actividad de la conciencia, como piensan unos, sea que continúe ejercitándose, pero aislada de los objetos que nos rodean, según creen otros, sin que tengamos siempre memoria de este ejercicio, el gasto de energía mental y nerviosa disminuye por extremo mientras dormimos, salvo en los casos de ensueños penosos, de pesadillas.

En cuanto al otro modo de descansar (despiertos), ya las dificultades para concebirlo son mayores. Sin duda, leer una novela equivale a descansar (salvo en lo que se refiere al sentido de la vista) para quien ha estado todo el día haciendo números

en el escritorio de un banquero; no para el crítico apremiado con urgencia a su estudio, a fin de dar sobre ella juicio. Una buena caminata por el campo es descanso para un espíritu fatigado de intenso trabajo sedentario; no para el peatón que lleva la correspondencia, ni para quien va ansioso de llegar adonde teme encontrar una desgracia. En suma, el carácter de la actividad que en cada caso predominantemente ejercitamos; la relación con el estado del espíritu; la libertad o la necesidad de ese ejercicio; el fin con que lo realizamos; el medio exterior, el hábito, y tantas otras cosas, son parte para que, a una misma ocupación, la llamemos alternativamente, ya «trabajo», ya «descanso».

Esto se refiere a lo que podríamos denominar el lado *subjetivo* del problema. Para el vulgo (entendiendo por tal los hombres faltos, no de inteligencia, de nociones, datos, sensimientos, etc., sino de ideal, esto es, de un sentido universal de la vida y de nuestra parte y obra en ella), la distinción más usual entre el trabajo y el descanso es que el primero tiene carácter de obligación profesional; mientras que la actividad ejercitada por un estímulo puramente interior, emancipada de la presión externa, no es trabajo a sus ojos, sino recreo, diversión, placer, y, por relación al trabajo, descanso. Este punto de vista no es siempre exacto, sin embargo. Lo es, tan sólo, en cuanto afirma que la aplicación grata de nuestras facultades, y por consiguiente su

empleo por propia inclinación a un fin libremente elegido, no trae consigo aquel elemento de contrariedad que acompaña a toda lucha entre la necesidad exterior y la interna (cuando no van a una), aumenta el gasto de nuestras fuerzas, y, por tanto, la fatiga, y se expresa en un sentimiento de repugnancia y disgusto. Mas tan pronto como el trabajo profesional es a un tiempo trabajo *de vocación*, desaparece aquella contrariedad; y la distinción consiguiente que, entre ambos órdenes de actividad, forzosa y libre, penosa y grata, hallaba antes una observación incompleta desaparece asimismo.

Pero hay cierto criterio *objetivo* para deslindar estos dos conceptos: la intensidad del ejercicio, o sea, el cuánto de actividad gastada. Por grato que sea su empleo, puede fatigar y agotar el organismo, y hasta acabar con él: ora se trate de estudios graves, ora de una partida de ajedrez; ya de un ejercicio muscular, ya de una emoción exaltada; de una serie vertiginosa de variadísimas impresiones como de un monótono discurso o una excesiva caminata, o el placer de un vicio. Todo puede cansar y agotar. Los efectos de la sensualidad bastarían para acreditarlo. Mosso ha notado con razón la diferencia que media entre el agotamiento (objetivo) y su sensación (subjetiva). Puede añadirse que el placer retrasa el punto inicial de dicha sensación, si es que no tal vez hasta el de la fatiga misma objetiva, como da a entender Lagrange.

Por este lado cuantitativo es por donde una misma ocupación, sea la que fuere, ora nos cansa, ora nos sirve de reposo. Téngase en cuenta, sin embargo, lo siguiente:

a) Ante todo, nos importa distinguir entre el cansancio que podría llamarse «fisiológico» y el «patológico», «morboso», o como se quiera decir. El primero es una condición higiénica de la vida, un excitante de sus funciones normales; el segundo, un mal, un daño para ellas, de que, por tanto, debe huirse. A éste naturalmente se refieren las observaciones del presente artículo.

b) En otro orden, además, el límite y medida del cansancio perjudicial nunca es idéntico, no ya para todos los individuos, mas ni aun para todos los estados de un sujeto dado. Pero siempre existe un límite—aunque diferente, sin duda—, más allá del cual es indispensable la reparación de la fuerza gastada, que ya no puede dar más de sí. Cuando este caso llega, es insuficiente el descanso de la nueva variación. Precisa entonces disminuir la intensidad de ese gasto: sea relajando la acción muscular, sentándonos, tendiéndonos, etc.; sea la del espíritu, calmando nuestras emociones, dejando flotar nuestro pensamiento, vaga, indefinida y perezosamente, de unos a otros objetos, sin concentrarlo decididamente en ninguno, ni tratar de profundizar en sus adentros; sea, en fin, llegando hasta el sueño, que es el grado máximo de descanso. La razón de esta

necesidad es que, en último extremo, toda nuestra actividad, con sus varias formas, fines, grados, nace de una sola fuente. Si no toda fatiga es inmediatamente central; si los órganos todos poseen cierta autonomía, en ninguno de ellos reside el poder maravilloso de fabricar fuerza, la cual tienen que tomar en definitiva de un caudal único.

II

Estos principios deben ser tenidos en cuenta para el problema del descanso, no sólo en las vacaciones, sino en toda la vida: así en los días de fiesta, como en la alternativa de trabajo y reposo, inexcusable en los mismos días de labor. El hombre que trabaja desmedidamente, sin combinar esta alternativa en el grado debido, agotando su actividad, extenuándose, es vano que se empeñe en pedir a uno o dos meses de vacación, cualquiera que sea el uso que haga de ellos, fuerzas para los diez u once restantes. Si, además, en vez de someterse a estas condiciones, añade la fatiga de una vacación mal empleada a la fatiga del trabajo ordinario, menos todavía logrará la reparación de su energía. El cambio de actividad es siempre descanso, sin duda, mas sólo a condición: 1.º, de que sea grato, y 2.º, de que la intensidad con que nos aplicamos al nuevo objeto no pase de una cierta medida, variable en cada caso. Al niño que, en una escuela al uso—don-

de todas las enseñanzas responden por completo a la tradicional idea de que el trabajo tiene que ser penoso —, pasa de un objeto de estudio a otro, le falta la primera de estas dos condiciones; el obrero manual que despliega una fuerza muscular enérgica durante muchas horas al día y roba luego al sueño tiempo para leer una novela, va contra la segunda; y lo mismo el hombre agotado por trabajos mentales que pretende curar su fatiga por medio de deportes violentos.

Acaso (y sin acaso) no se tienen en cuenta todos estos extremos en las discusiones que, tocante al asunto, queda dicho se han suscitado recientemente en Inglaterra; pero siempre hay un principio que resalta de esas discusiones: todo ejercicio, sea el que fuere, gasta fuerza, y, por tanto, más allá de un límite dado, cansa. De este principio nace inmediatamente una regla de conducta: si nos hemos excedido en aquel ejercicio, hasta fatigarnos, no podemos inmediatamente pasar sin peligro a otro ejercicio distinto, pero igualmente intenso; sino que entre ambos conviene que haya un período de cierta remisión general en todas las actividades de nuestro organismo. En otros términos: llegadas nuestras fuerzas al punto de fatiga, la variación *cualitativa* es insuficiente, hace falta la *cuantitativa*. Así, algunos higienistas recomiendan que, por ejemplo, si la vacación de una persona cansada ha de durar un mes, gaste esa persona la primera semana en el

mayor reposo, o sea —para usar sus mismas palabras— «reduzca su actividad a aquel *mínimum indispensable* para las necesidades más elementales de la vida». Sólo después de este período puede y debe venir con provecho un ejercicio más o menos vivo, según los individuos y los casos, que establecerá ya la compensación cualitativa: los trabajos intelectuales, los musculares, las lecturas, los viajes, la música, el paseo, la conversación, los juegos atléticos, etc., etc., son, respectivamente, descanso unos de otros.

Cualquier educador, maestro, padre, puede comprobar por sí mismo la exactitud de estas ideas, como la hemos comprobado, por ejemplo, los profesores de la Institución Libre. Al principio, las dos horas, de doce a dos, que separan en ésta las clases de la mañana y las de la tarde, se destinaban, después del almuerzo, a excursiones, en que iban alternando por turno todos los alumnos, distribuidos en pequeños grupos. Con ser tan varios siempre, y las más veces tan atractivos para ellos el asunto y la forma de estas excursiones, los muchachos que las hacían volvían siempre a la clase de la tarde más cansados e incapaces de sostener su atención que los otros. Suprimimos, en vista de este resultado, las excursiones a esas horas, y desapareció el fenómeno, salvo, naturalmente, la fatiga que siempre ofrecen las clases de la tarde respecto de la mañana, sobre todo en los niños más pequeños.

Otro tanto puede decirse de las excursiones fuera de Madrid: a Toledo, Alcalá, Segovia, Avila..., a la Sierra misma. Durante muchos años, han estado verificándose en los domingos, observando el lunes igual cansancio, distracción y necesidad de reposo, aun cuando los muchachos hubiesen dormido muchas más horas que de costumbre. Por esto, todas las excursiones propiamente de enseñanza las hacemos ahora en días de trabajo, al menos siempre que es posible, es decir, casi siempre; estimando, además, que una excursión para estudiar arqueología o geología, u otro asunto análogo, forma parte esencial de la clase misma, en vez de ser un complemento de ésta. Las expediciones que todos los domingos hacemos al campo, con objeto meramente higiénico o atlético (pedestrianismo, alpinismo, etc.), combinado con la contemplación y goce del paisaje, surten el mismo efecto que las de estudio, en proporción a su mayor o menor energía. Y si nuestras partidas de juego de los miércoles por la tarde no llegan comúnmente a este resultado, consiste en su corta duración (de ora y media a dos horas, en invierno), que los mantiene dentro del límite de un ejercicio muy moderado, aunque suficiente para la mayoría de los alumnos que en ellas toman parte. Para algunos más robustos, es poco, salvo durante la primavera, en que, por ser las tardes más largas, se prolongan algo las partidas. En cambio, a los más débiles les basta el paseo de seis

a siete kilómetros que hay desde la Institución al campo de juego, paseo para el cual—naturalmente—han ido preparándose y fortaleciéndose por grados. Claro está que sólo los mayores van tan lejos.

Nosotros mismos, los adultos—se comprende que en diversa proporción, según el vigor de cada cual—, experimentamos los propios efectos en nuestras excursiones, ejercicios y juegos. Por ejemplo, las partidas de *foot ball*, *rounders*, etc., que se verifican los domingos, cuando ocupan únicamente la mañana, dejando libre el resto del día para un reposo casi absoluto en el campo, constituyen una combinación muy superior a la de aquellas otras que duraban mañana y tarde, y cuyos efectos sentíamos todos (particularmente los más endebles) en el mal trabajo del lunes.

Nuestras excursiones de todo un día mejor arregladas son las que se realizan los sábados, porque así la fatiga, sea corporal, sea mental o de ambas clases, tiene a su disposición para repararse todo el domingo. Cuando han de durar varios días, son por la misma causa preferidos los períodos de vacación: la Navidad, la Semana Santa, el verano.

Todavía hay más. Sabido es que en la Institución, entre clase y clase, median siempre de diez a quince minutos de descanso; es raro que una clase pase de tres cuartos de hora, y ni aun llega a esa duración tratándose de los párvulos. En los primeros tiempos, algunos de esos intermedios los desti-

nábamos a la gimnasia de sala. La experiencia nos dió pronto a conocer que no bastaba variar las ocupaciones para proporcionar el descanso; después de la gimnasia se podía contar, todavía menos que antes, con la fuerza de atención y de trabajo escolar de los muchachos. Coincidiendo esta observación con la mudanza de local, y pudiendo ya disponer de un jardín, la sustitución de los ejercicios gimnásticos en los intermedios por el juego al aire libre (juego más o menos organizado) nos ha dado muy otros resultados. Y ahora, en estos momentos, Mosso hace notar exactamente el mismo fenómeno y en idénticos términos, recomendando ese sistema, que nosotros habíamos ya adoptado, de eliminar la gimnasia de los intermedios. Los pedagogos franceses insisten también en que la gimnasia no se convierta en «una lección más» Pero esta aspiración es difícil de conseguir mientras se entienda la gimnasia (según suele entenderse) como ejercicio casi exclusivamente muscular, en que apenas toma parte la fantasía ni se interesa con viva emoción el espíritu.

Se notará que en lo que antecede se habla indistintamente de ejercicio y cansancio, lo mismo mentales que musculares. Sin embargo, Galton, a quien tanto se debe en estos asuntos, ha dicho que «cuando un hombre experimenta fatiga corporal, presenta síntomas muy semejantes a los de la fatiga mental; pero las consecuencias son completamen-

te distintas... El hombre se acuesta, y los músculos descansan. Mas al hombre mentalmente cansado, el enemigo sigue fatigándolo en las penosas horas del insomnio.» Ahora bien, la opinión de Galton pide cierta reserva. Cualquiera que tiene costumbre, por poca que sea, de ejercicios musculares algo enérgicos, v. gr., caminatas, sabe por experiencia que, pasando del límite antes indicado (límite que, naturalmente, es distinto, aun para un mismo individuo), el insomnio se presenta de la misma manera. Y, recíprocamente, todos sabemos que un cierto cansancio mental, oír un discurso pesado, una lectura fastidiosa, produce, sin embargo, también sueño; no insomnio. La razón quedó ya señalada: que no hay en nosotros sino una sola fuente de energía, y de ella gastan lo mismo el cerebro que el músculo.

III

Todo esto prueba que, en realidad, no es tan fácil descansar como a primera vista parece; y justifica el reciente libro de una escritora norteamericana, Miss Call, sobre *La facultad de descansar*; facultad que juzga casi por completo perdida en en nuestro tiempo. «Ni aun durmiendo — viene a decir — sabemos descansar; y aun tendríamos mucho que aprender del salvaje y del niño. La cabeza o el brazo de un niño dormido pesan, según la frase vulgar, como un plomo; mientras que los de una

persona de cierta edad parecen mucho más ligeros de lo que deberían parecer, porque los músculos de esa persona, es sumamente raro que no estén más o menos contraídos.» La relajación muscular sólo acompaña al sueño profundo. Por esto puede contribuir para darnos a conocer la salud del sistema nervioso del que duerme.

La explicación es obvia, aunque ignoro si la alega Miss Call (cuyo libro sólo de referencia conozco, por una crítica acerca de él). Sabido es que el músculo excitado con demasiada frecuencia llega a no poder relajarse por completo, adquiriendo una verdadera contractura, difícil de corregir; y el vértigo de la vida moderna, con su constante movilidad muscular y nerviosa, central y periférica, es la causa fundamental de la pérdida de ese arte del perfecto reposo. Origen semejante tiene el llamado calambre de los escritores, que debiera más bien llamarse «de los escribientes», y que es por cierto frecuente entre los estudiantes, por la malhadada costumbre de los apuntes minuciosos y rápidos en la clase, tan dañosos en todos sentidos. Y se observa que en la patria de aquella autora, en los Estados Unidos, donde, por multitud de circunstancias muy complejas, la agitación es quizá más violenta que en ninguna parte, es donde la neurastenia ha sido primeramente estudiada y aun recibido nombre («enfermedad de Beard» o «americana»). Una señora inglesa recomienda a las personas que,

por una u otra causa, no pueden sustraerse a este vértigo, el remedio que ella emplea para descansar: pasarse, de cada ocho días, uno en la cama, casi a oscuras, procurando dormir, y sin levantarse más que para bañarse y comer.

Por esto, no sé qué pensar de la teoría de Miss Call, de que el descanso pueda aprenderse merced a una especie de gimnasia adecuada. Sin la higiene, y la educación, y el arte de la vida entera, y, fisiológicamente hablando, el gobierno del sistema nervioso, puede dudarse de la eficacia de los ejercicios meramente musculares y tópicos que recomienda.

No sé si todo el mundo sabe dormir; pero lo que sí es cierto es que no todo el mundo sabe descansar. ¡Cuántos, por ejemplo, fatigados de un trabajo excesivo, anulan casi por entero el tiempo de reposo con que lo interrumpen, gastando ese tiempo en cualquiera otra ocupación subsidiaria! Los profesores, por ejemplo, que dan lecciones a domicilio y van leyendo por el camino de una a otra casa el periódico, en el tranvía y hasta a pie, son un buen caso. Y, sin embargo, la naturaleza misma nos advierte a cada instante con señales que debieran precavernos contra esos abusos. Toda persona que pasea mucho por el campo con un libro sabe que, las más veces, no sirve éste más que para aumentar el peso que transporta, y vuelve sin haberlo abierto; a menos de violentarse, para sobreponerse al estímulo con

que la incitan a un plácido y bienhechor abandono la contemplación del paisaje y el goce restaurador del aire libre. Sabido es que, en los institutos destinados a lo que se llama la «curación por el asoleamiento», se prohíbe a los enfermos leer mientras reciben la acción del sol, a fin de evitar una importante causa de pérdidas nerviosas.

Otro efecto análogo pueden notar las personas que aplazan la discusión de asuntos graves para las horas de paseo por el campo. Experimentarán tal contrariedad y dificultad para hacerlo, por largo que sea el tiempo de que dispongan (v. gr., un día entero), que sólo a costa de ímprobos trabajos y nada beneficiosos esfuerzos podrán quizá vencerla: cuando creían contar con más tiempo para tratar lo que les preocupaba, encuentran que nunca han tenido menos.

Igual fenómeno pueden observar, al fin de la semana, cuantos trabajan mentalmente con más o menos exceso —en relación con su resistencia individual. En estos casos, el agotamiento, la excitabilidad, el mal humor del sábado son indiscutibles. Por esto, aparte de la conducta higiénica que debe cada cual seguir conforme a sus fuerzas, conviene de todos modos, en cierta clase de vida y trabajos al menos —v. gr., en la vida escolar—, interrumpir la semana por un día, o medio siquiera, de descanso. Nosotros, en la Institución, destinamos a este fin la tarde del miércoles; y por mi parte, la costumbre

inglesa de añadir todavía la del sábado me parece excelente. Es consecuencia rigurosa de sanos principios higiénicos y muy adecuada para reponer las fuerzas, de modo que podamos contar ya con ellas el domingo y emplearlas en algún ejercicio de cierta intensidad: juegos corporales, excursiones, etc.

Pero, ¿qué digo al final de la semana? Al final de cada día, se repite el mismo hecho: todos, no sólo los fisiólogos, sabemos que, por la noche, nos sentimos cansados; que el sueño nos restaura; que el despertar, en condiciones normales, es un renacimiento; con otras muchas cosas, más o menos vulgares, pero que importa conservar presentes.

IV

Dejando aparte los principios generales de conducta que la higiene impone en cuanto a la relación del trabajo y el descanso, conviene resumir los resultados de todas las anteriores ideas, con aplicación a la higiene de las vacaciones. Ya se sobreentiende que se trata sólo de consejos generales, que cada cual ha de adaptar a su individualidad.

1.º Cuando el espíritu ha trabajado demasiado, sea intelectual, sea afectivamente (v. gr., después de haber sufrido profundas y dolorosas emociones, que nos agotan), o sea, cuando experimentamos un cansancio, que el sueño no basta a reponer, y que, por tanto, se va acumulando de día en día y nece-

sita para repararse un régimen especial, debemos procurar ante todo un período de descanso *cuantitativo* tan absoluto como sea posible: hasta que el equilibrio de las funciones, la normalidad del sueño, el estado de humor y ánimo, la sensación general de bienestar—guía inequívoca de la higiene del individuo—nos adviertan la restauración del agotamiento objetivo del organismo y de la energía psicofísica. Entonces, y sólo entonces, podemos emprender un ejercicio de distracción y recreo más o menos intenso ya, según los casos: esto es, podemos entrar en el descanso *cualitativo*, engendrado por el cambio de actividad.

2.º Para auxiliar eficazmente este descanso, lo mismo el cuantitativo que el cualitativo, es un elemento de suma importancia el cambio de medio, que nos sustrae a las impresiones habituales de lugares, cosas, personas, conversaciones, negocios, cuya continuidad contribuye a agotarnos. A este efecto, nada puede compararse con el campo. El aislamiento, la acción del paisaje, la serenidad, sencillez y ritmo uniforme de la naturaleza y de la vida rural, tan opuestos a la complejidad de los intereses de una profesión urbana, aun la menos complicada, nos devuelven rápidamente la tranquilidad y el equilibrio y armonía de nuestras fuerzas, y alejan por tal modo de nuestro ánimo las preocupaciones cuya presión nos agobiaba, que, aun subsistiendo sus causas, se diría que desaparecen para nos-

otros. No en balde es la naturaleza compañera y contraria a la par del espíritu, que en su comercio encuentra, precisamente por el influjo del contraste, la reanimación de sus decaimientos.

3.º Que, a medida que el exceso ha sido mayor, se impone mayor vacación, no hay para qué demostrarlo. El ideal sería trabajar en condiciones tales, que la reparación cotidiana, a lo sumo la semanal, fuera suficiente. Las vacaciones son un mal, pero que corrige otro mal, no menos grave. El germen de razón que hay en su fondo es éste. Por ejemplo, después del absurdo y brutal agotamiento de los exámenes, cuya preparación y angustias llegan a veces hasta a acabar con la salud de los examinandos (accidentes nerviosos, perturbaciones mentales... hasta suicidios), y cuya ejecución causa verdaderas enfermedades a los profesores de alguna conciencia, que no acaban de «curtirse» en su funesto oficio; después de un esfuerzo de esta índole, ¿cómo suprimir las vacaciones, cuando así y todo son insuficientes en más de una ocasión? El Dr. Simarro, con respecto a los estudiantes, y Mosso, con respecto a los profesores, han reunido observaciones muy tristes, pero muy interesantes, que cualquiera persona de experiencia en la materia puede confirmar y hasta ampliar.

4.º El discípulo, si su esfuerzo no ha sido excesivo, o ha reparado ya la fatiga, no conviene que suspenda en absoluto todo trabajo mental en vaca-

ciones largas. Los efectos de esta suspensión son detestables: el niño o el joven, desacostumbrados del ejercicio intelectual, necesitan luego, para reanudarlo, un esfuerzo, que significa un gasto innecesario de energía. En la Institución, recomendamos por esto algún ligero trabajo, destinado a mantener ciertos hábitos mentales y que no sea, por ejemplo, tan desagradable como el estudio de los libros «de texto» (por fortuna, suprimidos entre nosotros, y de que sólo hace uso el alumno por sí, privadamente, cuando llega para él el absurdo período de la preparación para los exámenes). Durante muchos años, mientras hemos contado con personal suficiente, no ha habido vacación completa en el verano para nuestros discípulos (1); y hacia este sistema de «cursos solares», de doce meses (sólo interrumpidos por vacaciones cortas), parece que tienden hoy muchos pedagogos, cuyas ideas comienzan a ensayar en algunas partes. Los «cursos de vacaciones», que cada día ofrecen mayor número de Universidades, obedecen al mismo principio, y son a la vez una distracción para el estudiante que ha hecho en otra localidad su curso ordinario.

(1) Después, la cortedad de nuestros medios impone a nuestro personal tal suma de trabajo durante el curso, que no es posible hoy suprimir para los profesores este descanso extraordinario, parte del cual todavía emplean, sin embargo, muchas veces, sea en servicio de la Institución (en las excursiones veraniegas de nuestros muchachos), sea de otros fines educativos, como en la obra de las colonias escolares.—Conforme vaya siendo posible, volveremos, sin embargo, al curso de verano.

Ahora, que el profesor deba o no abstenerse por completo de estudios y esfuerzos mentales durante este período, depende de su estado. A veces, se observa que el agotamiento producido por la clase es tan peculiar y distinto del que nace de otro género de trabajos intelectuales, lecturas, redacciones, etc., que, después de algunos días de reposo, personas cansadas de hablar (una de las cosas que más fatigan) y de la tensión de ánimo que supone el tener que atender a sus discípulos, experimentan alivio y reparación grata, dedicando parte de sus vacaciones a hacer un libro, por ejemplo, en lugar apartado, tranquilo y conveniente para la higiene del alma y del cuerpo.

No hay para qué seguir, ni menos pretender acabar la materia. Con alguna experiencia y observación de los demás y de sí mismo, cualquiera persona de buen sentido puede continuar estas reglas de conducta hasta el infinito, contribuyendo a aminorar los efectos de ese rápido agotamiento y esa lenta reparación de los centros nerviosos, que constituye la desastrosa neurastenia.

II

LA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES

LA HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES

Con el título de *Los grandes educadores* (1), ha comenzado a publicarse en Inglaterra y Norte América una biblioteca destinada a condensar las principales épocas, tendencias y movimientos en la historia de la educación, por medio de sus grandes representantes: los antiguos ideales de la educación griega, en Aristóteles; el sistema de los jesuitas, en San Ignacio; el renacimiento de las escuelas cristianas, en Alcuino; la educación por la actividad personal, en Froebel; la historia de las Universidades, en Abelardo; la educación conforme a la naturaleza, en Rousseau; la de la Alemania moderna, en Herbart; el amor y el estudio de los niños, en Pestalozzi; la escuela de los Estados Unidos, en Horacio Mann; los comienzos de la reforma pedagógica, en Comenio; la educación inglesa de nuestros tiempos, en Tomás y Mateo Arnold. Tales son, hasta ahora, los temas de su programa, cuyo desempeño ha sido confiado a hombres de singular competencia, algunos de ellos eminentes. El malo-

(1) *The Great Educators*.—London, Heinemann.

grado Tomás Davidson, autor del primero de estos libros y del referente a Rousseau, es uno de los más sabios filósofos y pedagogos de los Estados Unidos, asiduo cooperador del renacimiento espiritualista y aun idealista que en la filosofía y en la pedagogía va asociado al respetable nombre del Dr. Harris, por tantos años Comisario de Educación en aquel pueblo; el Rev. T. Hughes, uno de los más importantes jesuitas ingleses; el antiguo inspector Fitch, uno de los principales fundadores del moderno sistema de educación primaria en Inglaterra; De Garmo, el más autorizado representante, quizá, del herbartismo en los Estados Unidos, hoy día; etc., etc.

Del libro sobre Abelardo es autor M. Compayré (1). Su nombre no necesita explicaciones. El antiguo profesor de filosofía en la facultad de Tolosa, Rector hoy de Lyon, el historiador de la pedagogía, el autor de la psicología del niño y de otros muchos libros interesantes (2), el infatigable, des-

(1) *Abelard and the origin and early history of Universities*, by Gabriel Compayré, Rector of the Academy of Poitiers.—London, 1893.—1 vol. 8.º xiii-315 págs.

(2) *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris Hachette, 1883. 2 vols.—*L'Orbillanisme, ou l'usage du fouet dans les collèges des jésuites au XVIII^e siècle*. Toulouse, Douledage. 1 folleto.—*Eléments d'instruction morale et civique*. 2 vols.—*Lectures morales et civiques*. Paris, Delaplane, 1887. 1 vol.—*L'instruction civique* Paris, Delaplane. 1 vol.—*Cours de Pédagogie théorique et pratique*. Paris, Delaplane, 1886. 1 vol.—*Histoire de la Pédagogie*. Paris, Delaplane, 1887. 1 vol.—*Notions élémentaires de Psychologie*. Paris,

pierto, vivo, culto y simpático espíritu que ha caracterizado perfectamente el profesor Sr. Posada en *La España Moderna*, es, por su labor científica, su acción como maestro, sus escritos de ardiente propaganda en diarios y revistas, su iniciativa como diputado y como funcionario de la alta administración de la enseñanza, una de las más importantes y eficaces fuerzas que han construido y construyen la obra portentosa de la educación francesa desde el advenimiento de la tercera República.

En esta obra admirable, se han enlazado, como era natural, muy diversas corrientes. Es una la pedagogía que podríamos llamar característica de la Universidad clásica francesa, flexible, principalmente literaria, histórica, política y moralista, respetuosa con todas las grandes tradiciones de la en-

Delaplane, 1888. 1 vol.—*Psychologie appliquée à l'éducation*. París, Delaplane. 2 vol.—*Cours de morale théorique et pratique*. París, Delaplane, 1886. 1 vol.—*La Philosophie de D. Hume*, 1883, Thorin. 1 vol.—*De Ramundo Sabunde ac de Theologiae naturalis libro*, 1873. Thorin. 1 vol.—*Organisation pédagogique et Législation des Ecoles primaires*, París, Delaplane, 1890, 1 vol.—*L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. 1 vol.—París, Hachette, 1893; 3.^a ed., 1903.—*Etudes sur l'Enseignement et sur l'Education*. París, Hachette, 1891. 1 vol.—Además, ha publicado ediciones clásicas, con notas, prólogos y comentarios, de los libros sobre educación de Montaigne, Locke y Condorcet, de otros filosóficos de Bain, Huxley y Montesquieu, y multitud de artículos, informes, etc. Ultimamente ha escrito casi todas las monografías populares de la serie que, con el título de *Les grands éducateurs*, edita en París Delaplane; las de Rousseau, Spencer, Pestalozzi, J. Macé, Herbart, Pécaut, Montaigne.—De algunos de los libros de M. Compayré, hay traducción española.

señanza y la organización de su patria, aunque interpretándolas con mucha mayor libertad quizá en el fondo que en la forma, y tendiendo con un arte exquisito, con un delicado conocimiento del mundo y de los hombres, con una cultura, con una moderación esmeradas, a desenvolver y perfeccionar en la educación nacional, a través de los diversos grados de su jerarquía, cuidadosamente mantenidos, un ideal, cuyas cualidades supremas son la perspicacia de la inteligencia, la delicadeza del sentimiento, la medida, la discreción, el buen sentido (no en la acepción vulgar, sino en la más noble de esta palabra), el liberalismo político, y una cierta preponderancia estética, una elegancia, un buen gusto, una gracia, que constituyen el atractivo de este tipo de educación. Al frente de esta tendencia, va el hombre cuyo elevado carácter, infatigable perseverancia y grandes cualidades de todas clases le han dado la más alta representación y el influjo, sin duda, predominante, entre todos los que vienen cooperando a la reforma: M. Gréard, el Vicerrector—en realidad Rector—de la Universidad de París (1).

Convergen hacia un mismo objetivo otras tendencias de distinta significación, ya más radicales, ya más conservadoras: pietistas o positivistas, uti-

(1) Retirado desde 1902, acaba de morir en 1904, sucediéndole M. Liard, que ha venido desempeñando casi veinte años la Dirección de Enseñanza superior en Francia.

litarias o idealistas, intelectuales o sentimentales; socialistas, cristianas, anarquistas; apóstoles de la educación física, de la realista, la estética, la profesional, la de la mujer, el obrero, el criminal, el sordomudo, el idiota... Los nombres de Jules Simon, Ferry, Buisson, Pécaut, Bréal, Renan, Lavisse, Dumont, Marion, Riedel, Boutmy, Leclerc, Jules Vallés, Kergomard, P. Grousset, Coubertin, Lagrange, Tissié, Démeny, Manheimer, Magnan, Robin, Didon, Binet, Ribot, Durkheim, Petit, y muchos otros (algunos de primera importancia, pero que trabajan de un modo impersonal, anónimo e invisible), representan estas diversas corrientes, que, en medio de su relativa oposición y aun hostilidad, cooperan a la grande obra común.

En otro sentido, desde un punto de vista que podría decirse internacional, cabe tal vez hacer otra distinción. Frente a la corriente que parece sobre todo inspirada por la fidelidad a la tradición clásica francesa, o más bien, a su lado, hay otras dos, a cual más interesante. Es la primera, incluso en el orden del tiempo, la que propende a transformar el ideal de la enseñanza en un sentido análogo al de las instituciones de Alemania, especialmente en sus grados superiores; tendencia principal, si no exclusivamente, aplicada al elemento intelectual y científico, y que, después de la guerra alemana, sacudió con tal sinceridad y patriotismo la adormecida opinión, que obligó a sus animosos apóstoles a mante-

ner ruda pelea por su causa, contra la cual apenas hubo forma de impopularidad que no viniese a su-blevarse.

Posteriormente a esta tendencia, cuyo influjo prosigue todavía, aunque con mayor lentitud, su acción perseverante, ha comenzado en los últimos tiempos, casi ahora mismo, otra, inspirada en Inglaterra. Aquí, por el contrario, la obra principal se aplica a la educación total, en su espíritu y direcciones generales, a un ideal humano, algo distinto del clásico francés, aunque, como todos, perfectamente concertable con él, en su límite, condición y medida, y que por referirse a esa formación general del hombre, influye en los grados elemental y medio (que forman el período de dicho desarrollo en la Europa moderna), más bien que en las esferas superiores científicas, donde los procedimientos alemanes exceden hoy a todos, si bien aspirando a llevar ese nuevo espíritu a los restantes órdenes, incluso el de la vida universitaria. En suma: esta tercera tendencia, de día en día más pujante, parece aspirar a difundir un alma nueva en todo el organismo de la educación nacional y para cuanto se refiere a las diversas funciones de esta educación.

Cuál ha de ser la resultante inmediata de estas distintas fuerzas, su enérgica acción y composición al presente, es difícil decirlo: acaso, una modificación del antiguo tipo francés; acaso, su persistencia, reanimada por la asimilación de esos dos facto-

res, a saber: el espíritu de la educación inglesa, para lo que se podría llamar las bases generales, el sentido, el ideal de la vida; los procedimientos intelectuales alemanes, en la esfera de la enseñanza propiamente científica.

A la primera de estas tres direcciones, a la más genuinamente nacional, parece que corresponde M. Compayré, el cual desempeña en ella una eminente función, cuyos incesantes y múltiples servicios fatigan la memoria. Su cultura, formación, talentos, carácter, todo lo que se podría denominar su estructura mental, su psicología, lo lleva a ser uno de los representantes más insignes de la Universidad francesa, en su corriente más nacional y clásica, si bien su espíritu flexible, abierto a los cuatro vientos del horizonte, lo lleva asimismo a otorgar más y más cada día una simpatía benévola a todas las tendencias, ensayos y esfuerzos sinceros, por limitado que sea su valor y por grande que pueda parecer su discordancia.—De este espíritu generoso ha tenido la *Institución* repetidas pruebas.

El libro de M. Compayré es más bien una historia de las Universidades que de Abelardo. De las cuatro partes que comprende, sólo destina a éste el primer capítulo de la primera, después del cual, únicamente de vez en cuando aparece por incidencia su nombre. Formado sobre los más autorizados datos, viene a ser este libro un verdadero resumen de la expresión general que de aquéllos en conjunto

resulta; pero resumen tal, como quizá no se halla en ningún otro libro, por lo completo de su doctrina, su carácter objetivo, lo discreto de la selección, la sobriedad e imparcialidad de las observaciones personales, y el atractivo, interés, claridad y movimiento de su exposición. Sus fuentes generales son, principalmente: Savigny, Meiners, Denifle y Laurie (1), con otras de menor importancia, a las cuales hay que añadir luego fuentes especiales para las Universidades francesas, alemanas, inglesas, italianas y españolas. Estas últimas son: los libros de Gil de Zárate y de D. Vicente de La Fuente, que, en nuestro país, y en medio de sus lagunas e imperfecciones, son tal vez los mejores. Las referencias del autor a nuestras cosas son simpáticas y abundantes (2), si bien (cosa que nadie extrañará) las Universidades de su patria, y sobre todo la de París, ocupan su atención preferente. Por esto hay que añadir, de vez en cuando, alguna que otra noticia relativa a España, para ampliar (quizá para rectificar) esta parte que tan directamente nos interesa, tomándolas, ya—casi siempre—de los últimos trabajos citados, ya de alguna otra fuente, que en su lugar mencionaremos.

(1) Al final del libro de M. Compayré, va la indicación bibliográfica de todas sus fuentes.

(2) Recuérdese que el autor ha publicado un libro, antes mencionado, sobre Raimundo de Sabunde. También le debemos algunos artículos sobre nuestra educación, v. gr., a propósito de la Institución Libre de Enseñanza.

Ahora, en cuanto a la arquitectura de su libro, en la 1.^a parte, estudia M. Compayré los *Orígenes de las Universidades*; en la 2.^a, su *Organización*; en la 3.^a, sus *Planes de estudios y métodos de enseñanza*; y en la 4.^a, su *Espíritu general y su influjo*.

I

ABELARDO

Ya queda dicho que el capítulo I está consagrado a *Abelardo*, como precursor de las Universidades de la Edad Media; con no haber sido formalmente constituida la de París, quizá la más antigua, hasta sesenta años después de su muerte, si la hacemos partir del privilegio de Felipe Augusto (1200). La representación de Abelardo en este orden es reconocida por otros muchos escritores. Los últimos son el Cardenal Newman y el P. Denifle. Se funda en la grande agitación y renovación producidas por la enseñanza de aquel hombre extraordinario en la corriente de cultura que, especialmente desde Carlo Magno, venía acentuándose, hasta acumularse y romper por medio de este órgano. Su gran inteligencia, su erudición clásica, no sólo teológica; su educación en la Escuela episcopal de Nuestra Señora de París, con Guillermo de Champeaux, que poco después había de hallar en él un fogoso adversario de sus doctrinas; su elocuencia, su arrogancia, su espíritu de polémica, su entusiasmo, su carácter inquieto y turbulento, que ya a los veinte

años lo llevaba «de ciudad en ciudad, de maestro a maestro, de disputa a disputa, como una especie de caballero andante de la filosofía», dieron a su obra un relieve que sus azares, persecuciones e infortunios aumentaron.

El tipo de aquella enseñanza irregular y vehementemente contrastaba con las formas escolásticas, distantes aún de su apogeo, y tenía que actuar como un fermento que removiese los espíritus, más allá del círculo rigurosamente escolar, dándole un carácter más popular y accesible. El monte de Santa Genoveva, en París (1108), desde el cual, «como desde un Sinaí», descendía su palabra, casi acabó con las demás escuelas; hasta que Abelardo se instaló al fin en la de la ciudad, siendo éste el más brillante período de su vida (1113 a 1118). Sus aventuras y famosos amores le llevaron luego otra vez a una vida errante. Más tarde, con el auxilio del rey contra la Iglesia, que había condenado sus doctrinas, se estableció en el célebre Paraclete, situado cerca de Troyes, y que pronto atrajo al desierto de «aquella nueva Tebaida» inmensa muchedumbre de discípulos, que, por oírle, acampaban debajo de cobertizos y tiendas, y aun al raso. Aquel campamento representaba, en cuanto a la vida intelectual y, en cierto modo, secular y humana, un fenómeno semejante al de otras aglomeraciones, aun más heterogéneas y turbulentas, que en torno de los antiguos y santos eremitas del Oriente cristiano había

formado la piedad religiosa: verdaderas ciudades, muy místicas y muy profanas a un tiempo, que señalan el límite entre dos grandes épocas históricas. Pero, ¡qué diverso carácter, el de ambas muchedumbres: la de Abelardo, en el París del siglo XII, y la del Estilita, en la Siria del VI!...

En medio de constantes luchas, volvió todavía el maestro a su escuela de París, donde murió (1142) entre sus discípulos, tan numerosos, que «no cabían en las posadas de la ciudad».

El método, brillantez y ascendiente de la enseñanza de Abelardo «recuerda—dice Rémusat—a los grandes filósofos de Grecia, si es que no les aventaja». Comparación que, no sin razón, M. Compayré juzga excesiva, y aun inexacta en otros respectos: por cuanto Sócrates, Platón, Aristóteles enseñaban en medio de unos cuantos discípulos, mientras que a la cátedra del gran propagandista del siglo XII, abierta de par en par a todo el mundo, llegaron a asistir—dice—más de cinco mil personas. Conocida es la representación de Abelardo en la historia de la filosofía, como apóstol del conceptualismo entre realistas y nominalistas. Pero lo que aquí más inmediatamente nos interesa es, no sólo la independencia de su espíritu, que, según nuestro autor, lo constituye en uno de los precursores del moderno «racionalismo filosófico», sino, y todavía más, su representación pedagógica. En lo primero, San Bernardo le dirige censuras análogas a las que

hoy suelen fulminar los representantes de la autoridad contra las «soberbias» pretensiones de la razón, ilimitadas y absorbentes. En cuanto a su procedimiento de enseñanza, puede bien decirse que, por su exposición y defensa de las tesis contradictorias en cada cuestión, a fin de que el discípulo hallase la solución por sí mismo (1), y su cultivo de la sagaz argumentación dialéctica, fué «el alma de la filosofía escolástica» y casi el creador de su método. «El método de Abelardo — dice el P. Denifle — se introdujo en las escuelas y no volvió a salir de ellas; como puede verse — añade — comparando las obras anteriores a aquél, con las que le siguieron: verbigracia, las *Sentencias* de Pedro Lombardo, y el *Decreto* de Graciano.» A los estudios elementales del *Trivium* y el *Quadrivium*, sustituyó «las elevadas lecciones de la teología y la filosofía abstracta», dice Compayré, que lo llama «el primer profesor de enseñanza superior». Veinte cardenales, cincuenta obispos, un papa, fueron sus discípulos inmediatos; y así, «la escuela de teología de París fué el seminario de la Europa cristiana». A la vez, añade, ha sido «el primero de los filósofos franceses, el precursor de Ramus y Descartes».

(1) *Ut teneros lectores ad maximum inquirendae veritatis exercitium provocarent et acutiores ex inquisitione redderent.*—Prólogo del *Sic et non*.

II

ORÍGENES DE LAS UNIVERSIDADES

Tras de este capítulo, consagrado al filósofo del Paracleto, comienza el estudio de la historia de las Universidades por el de sus *causas generales*. Nótese que, para M. Compayré, Irnerio (siglos xi al xii) representa un estímulo análogo al de Abelardo en París, para la formación de la Universidad de Bolonia, la más antigua en opinión de nuestro autor, que la da ya por existente en 1158. Sin embargo, un escritor ha dicho, con este motivo, que la Universidad italiana, al celebrar su último centenario (en 1888), había elegido su fecha «sobre bases tan fidedignas como las leyendas de los Nibelungos».

El movimiento que engendra estas instituciones en la Edad Media es, como todos los movimientos sociales, imposible de sorprender en sus primeros comienzos. Las letras reales, o las bulas, que consagran su existencia, más bien sirven para reconocer un hecho consumado que para determinarlo. Una necesidad interior constituye su *nisus formativus*, que va reuniendo y asimilando elementos,

hasta constituir un grupo de cierta consistencia. Un maestro, cuya enseñanza atrae excesivo número de discípulos, excita el establecimiento de otros compañeros a su lado; y esto basta para constituir una escuela especial (todas lo fueron al principio), un *Studium*, ya de teología y filosofía (París), ya de medicina (Salerno) (1), ya de derecho (Bolonia).

(1) El Sr. Ribera, en su interesantísimo discurso sobre *La enseñanza entre los musulmanes españoles* (del cual ha dado un largo extracto—desgraciadamente, sin notas—el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en 1893), indica que la escuela de Salerno fué «el primer establecimiento científico colegiado de Europa»; que los normandos, por quienes fué organizada, eran «príncipes a la oriental, que no tendrían de cristianos más que el bautismo»; dando a entender, de aquí, que el movimiento creador de las Universidades europeas acaso pudo ser debido al influjo de Oriente, ya por conducto de Sicilia, ya de las Cruzadas (cuya acción en este particular ponen en duda Sprengel y La Fuente); si bien los aires levantinos, que habían traído a Europa las Universidades, habían de llevar al Africa la misma semilla, que aun hoy vive, por ejemplo, en la actual Universidad de Alcarawin, en Fez. No, ciertamente, por esto, parece justa la censura que hace el Sr. Ribera de la teoría de M. Compayré sobre la génesis imperceptible, espontánea e irreflexiva de las Universidades, en un principio. Denifle prueba que en el siglo XIII se distinguía ya entre ellas, según que existían *ex consuetudine* (París, Bolonia, Salerno, Oxford, etc.), o *ex privilegio*, es decir, por fundación expresa de la autoridad eclesiástica, de la civil, o de ambas (v. gr., Tolosa, Valladolid, Cambridge, Salamanca, Lérida, Nápoles, Lisboa, Praga, Alcalá, Valencia, etc., etc.). *Die Universitäten des Mittelalters bis 1400*, vol. I (por desgracia, único publicado), Berlín, 1885, III, 2.—La opinión de M. Compayré es más semeiante a la de Savigny, que Denifle cree insuficiente, porque no basta el crédito de un maestro para fundar una verdadera Universidad, cosa que pedía el concurso de otras circunstancias y elementos; pero no niega, por esto, la génesis consuetudinaria. El *florecimiento*, v. gr., de París y Bolonia, para él, es lo que se debe a sus nuevos métodos, no a su origen.

Esa escuela sirve entonces de base a todos los privilegios sucesivos, que, desde fuera y formalmente, vienen a favorecer el desarrollo de aquel germen. Los papas y los reyes fueron protectores, más que fundadores, de estos institutos. Así, al menos, debe decirse de las primeras. «Una vez dado el modelo, fué fácil imitarlo. Muchas Universidades, fundadas en los siglos XIV y XV, son copias fieles» de aquellos primitivos tipos: París y Bolonia. Sólo dos centros de esta clase cita el autor, cuya creación, en cierto modo artificial, parece excepción de esta ley. Uno de ellos, nuestros estudios de Palencia, fundados por Alfonso VIII (1212 ó 1214); otro, la Universidad de Nápoles, constituida poco después por Federico II. Pero precisamente a este carácter artificial atribuye el autor la efímera vida de ambas instituciones. La de Palencia sólo duró unos treinta y tantos años. Y si, hoy, muchas Universidades de los Estados Unidos—que son en esto la más perfecta antítesis de las medievales—han podido surgir de esa manera expresa, reflexiva, y mantenerse en la prosperidad, la razón del fenómeno se encuentra, para nuestro autor, en las facilidades que ahora existen para acumular de repente grandes medios, tales como los organismos de esta clase los exigen (1).

(1) Es importante comparar con las demás opiniones la del malogrado Davidson, en su interesante libro *A history of Education* (Westminster, 1900), págs. 166 y siguientes.—Viene a distinguir tres épocas en la enseñanza superior: 1.^a Esta, entre los cristianos, ofrece ya en el siglo II cierta organización en Alejan-

En cuanto a nosotros, en París, en Bolonia, en Aviñón, en Montpellier, en Tolosa, en Oxford, en Roma, en Nápoles, en Lovaina, en todas partes, se hallan nombres, ya de maestros, ya de estudiantes, españoles, desde los primeros tiempos a los últimos, en que se mantuvo nuestra prosperidad intelectual, representada en el Extranjero por varones tan eminentes, a veces, como Lulio, Arnaldo de Villanova, Alfonso de Vargas, Ramos Pareja, Ciruelo, Sabunde, Pedro Hispano, Pedro de Luna, San Raimundo de Peñafort, Vives, Mariana, Rivadeneira, Antonio Agustín, Ginés de Sepúlveda, Fernán Pérez de Oliva... (1). Ya por deficiencia de nuestros estu-

dría (Museo, Serapeo), Atenas, Constantinopla, Beryto, Burdeos, Lyon, Edessa, etc., instituciones que acaban hacia el siglo ix. 2.^a Entonces, precisamente, recogen su obra las escuelas musulmanas: a) orientales, como la del Cairo (Al-Azhar, que data del siglo ix y vive todavía), y a la cual se podrían agregar las de Fez y Cairwín, antes ya mencionadas; b) occidentales: Córdoba, Toledo, Sevilla, que son del siglo x y que el fanatismo cierra en el xiii. 3.^a Perdido el influjo musulmán, entonces, se transforman ciertas escuelas cristianas de catedrales y monasterios en Universidades, designándose ya con este nombre y tomando a su cargo la tradición y dirección de la cultura: siglos xii-xiii.

También Davidson insiste en que Federico II es casi musulmán.

Para este autor, *Studium generale* quiere decir abierto a los estudiantes de todos los países, como, hasta cierto punto, para Compayré y Rashdall. Además, dice que esta denominación, como la de *Studium universale*, es traducción de la árabe *Madrassa Kullyyáh*.

(1) Se prescinde ahora de los musulmanes españoles que fueron a enseñar a escuelas extranjeras, en especial a Oriente, y de que hablan Gayangos y Fernández González, citados por La Fuente, t. I, y por el Sr. Ribera, en su mencionado discurso.

dios (v. gr., en teología, que no tuvieron nuestras Universidades hasta el siglo xv), ya por amor a la cultura y por el carácter internacional de ésta, era frecuente dar pensiones y ayudas de costa para viajes de estudios; sin contar con fundaciones como la del Cardenal Albornoz en Bolonia, que mantenía una casa perpetua de estudiantes en el Extranjero, digna, por cierto, de más grave atención de la que hoy nuestro atraso e indiferencia le consagra.

La palabra «Universidad» (contra lo que después se ha entendido) no se refiere a la enciclopedia científica, sino a la corporación formada, sea por los maestros (París), sea por los maestros y los discípulos (Bolonia) (1). No dice, al principio, *universitas scientiarum, s. studiorum*, sino *personarum*. «Estudio general» es un nombre análogo (2), cuyo adjetivo expresa que es público, abierto a todos, sin excepción (3).

(1) Por esta diferencia, se reputa a la segunda como más «democrática»; sin embargo, el autor dice que en 1221 (ap. *Chartularium*, publicado por Denifle), la Universidad de París se intitula: *Universitas magistrorum et scholarium* (pág. 108).

(2) Todavía en las Partidas no se usa el de «Universidad». La «diferencia esencial» que Gil de Zárate (*De la Instrucción pública en España*, t. II, sección IV, cap. I) cree hallar entre «Estudio general» y «Universidad» (que aquél es erigido por el Príncipe y ésta necesita el concurso del Papa) no parece fundada.

(3) En las Partidas (tít. II, part. 2.^a), «Estudio general» quiere decir aquel «ayuntamiento de maestros de escolares» que abraza enseñanzas de artes (gramática, lógica, aritmética, geometría, astronomía) y de derecho canónico y civil; a diferencia del «Estudio particular», en que «algún maestro» enseña «apartadamente a pocos escolares».

En este aspecto de lo que podría llamarse la formación del cuerpo de aquel alma, obedecen dichos institutos a la misma ley que engendra en la Edad Media aquellas «sociedades de mutua garantía», de tan enérgica unidad (1): los gremios, las ciudades, las ligas de comercio, las compañías de obreros y constructores y demás asociaciones consagradas a fines tan singulares, a veces, como la conquista del Santo Sepulcro. Nótese que el carácter internacional de algunas de estas asociaciones aparece asimismo en las Universidades, cuyos maestros y estudiantes enseñaban, aprendían y viajaban, alternativamente, por toda Europa, como hoy acontece, por ejemplo, entre las Universidades de la lengua alemana. Téngase en cuenta que nuestras renombradas escuelas árabes habían mezclado a musulmanes, cristianos y judíos alrededor de sus maestros. La unidad de la cultura y de su idioma cosmopolita (el latín), no las de raza, religión, ni lengua popular, había sido, al principio, el vínculo de aquella sociedad internacional, en tan continuo y vivo movimiento, con ser aún tan difíciles las comunicaciones. La imprenta ha modificado (en parte) esta necesidad de viajar; entonces, la enseñanza oral era casi la única fuente de instrucción, por la escasez de libros.

(1) En el capítulo del libro de Mr. Rashdall sobre las *Universidades de Europa en la Edad Media*, que se inserta en otro lugar, se puede ver un estudio detenido de estos problemas y comparar sus datos y su sentido con los de M. Compayré.

Respecto a la cooperación de las potestades eclesiástica y civil en favor de las Universidades, es también una señal de los tiempos. Ya estaban lejos los de aquel Concilio de Cartago, que condenaba el estudio de las letras, y aquel famoso año 1000, en que el Papa Gerberto había sido acusado de tratos con el diablo por su instrucción, principalmente adquirida en España (sea en las escuelas árabes, conforme una tradición seguida por M. Compayré, sea en Cataluña, cosa tal vez más cierta). Varios papas habían sido discípulos de la Universidad de París; y, a pesar del ejemplo y de los escándalos de Abelardo, las nuevas instituciones eran consideradas por los pontífices como instrumentos poderosos para la difusión de la ciencia y fe cristianas. Aun en aquellos casos frecuentes en que la teología no formaba parte de su enseñanza, el Pontificado servía de órgano generoso al ansia de cultura y saber que por todos lados apuntaba en la historia, y de que ningún mejor testimonio cabe dar que la misma aparición de esas Universidades. Así, dice el autor, en la protección de la Iglesia a aquellos institutos, que, andando el tiempo, habían de emanciparse de la fe, y aun en ocasiones volverse contra ella, se cumplió una ley, de la cual vemos hoy nuevo ejemplo en el afán con que nuestras clases gobernantes multiplican las escuelas públicas, cuyo influjo nivelador acabará, sin embargo, por desposeerlas de sus privilegios.

La misma combinación de sincero amor a la cultura y de interés por sus propios fines señala M. Compayré en la protección de los reyes a las nuevas escuelas. Son fuente de gloria, de engrandecimiento y aun de riqueza material para sus «dominios»; pero, además, y por cima de esto, centros de espíritu e influjo político y firme sostén de la potestad real. Por lo mismo, la Facultad de Jurisprudencia fué la favorita de los reyes, que poco después apoyaban en sus doctores sus pretensiones a la independencia, primero, a la secularización, después, y al absolutismo, por último, de la monarquía en el Estado.

Al hablar de los reyes, hay, sin embargo, que entender este nombre, más bien que en su estricto sentido, en el de la potestad civil, y no sólo la central y suprema, sino la municipal. Por ejemplo, en Aragón, las Universidades de Lérida (la más antigua de aquel reino, 1300), Barcelona, Huesca, Valencia, Zaragoza, son obra, ante todo, de las ciudades; al contrario — dice Lafuente — de las de Castilla, que son de los reyes, quienes no dan allí, como aquí, recursos, sino privilegios; ni el Municipio aragonés «deja la institución enteramente en manos de la Iglesia, como en Castilla».

A este propósito, es interesante la nota que el autor últimamente citado (y cuyas opiniones ultramontanas son bien conocidas) acentúa a cada paso en su libro, en contra de la opinión, por cierto, de

Gil de Zárate, a saber: el carácter resueltamente civil de las Universidades españolas (1). De las tres Universidades de Castilla en el siglo XIII, Palencia (1212?), Salamanca (1215?) y Valladolid (1260), sólo la primera (de tan efímera duración) es de fundación episcopal; la segunda es real, y municipal la tercera (2). «La Universidad de Salamanca fué de Real Patronato en su origen», dice continuamente. «Al hablar de nuestras primeras Universidades, se ha dicho con gran aplomo que las fundaron los Papas y los Obispos y que la base de ellas en la Edad Media era siempre la teología.» «Los que suponen creadas las Universidades para estudiar las Ciencias eclesiásticas en la Edad Media faltan a la verdad histórica; ni en Salamanca, ni en Coímbra, ni en Valladolid, ni en Lérida, hubo hasta el siglo XV más enseñanza de este género que algunas cátedras de derecho canónico. Se comete inexactitud «queriendo considerarlas como establecimientos eclesiásti-

(1) De la misma opinión es Gladstone respecto de las inglesas, que fueron «una fundación secular (*a lay foundation*), no eclesiástica», donde «la teología no tuvo precedencia cronológica, sino en los casos en que el núcleo de la Universidad secular se enlazó con fundaciones eclesiásticas; en general, la fundación era para Artes»: «principio —añade— conforme al antiguo derecho inglés, y sólido y justo». La doctrina es conocida; pero le da relieve el anglicanismo profundamente ortodoxo de Gladstone.— *La Universidad, su vida, funciones e historia*; conferencia dada en Oxford el 24 de octubre de 1892.

(2) T. I., cap. XI, p. 107.—V. también: cap. IX, p. 90, 91; XXII, p. 162; XIX, 181, 186; XXII, p. 212; t. II, cap. LIV, p. 332; etcétera, etc.

cos...» Celebra la «energía» de D.^a Catalina de Lancaster, al rechazar los Conservadores nombrados para Salamanca por Benedicto XIII, «por cuanto el Rey tiene nombrados Conservadores y la Universidad es cosa especial de sus Reinos, y él es protector de ella»; aprobando la doctrina del padre Mendo, jesuita, cuando afirma que «la erección y fundación de las Universidades es política y toca a los príncipes seculares, que tienen este derecho *etiam absque Pontificis auctoritate*»; derecho del cual no cabe dudar «sin cierta especie de sacrilegio» (*instar sacrilegii*). Esta doctrina, además, está apoyada en la de Santo Tomás: *Unde cum collegium scholasticorum non sit collegium ecclesiasticum*.

Los Maestrescuelas tuvieron, añade La Fuente, escasa importancia en Castilla, y menos aún en Aragón, hasta el siglo xv; se les hace Cancelarios (1), para lo judicial y disciplinario, tan sólo, y son enumerados después del Rector y los Consilia-rios. La doctrina contraria de las Partidas tomaba por derecho universitario español el extranjero, en el cual la Iglesia tuvo, desde luego, mayor intervención: v. gr., en París. Pero, aquí, los Conservado-

(1) Según La Fuente, el Maestrescuela era, generalmente, secretario del Cabildo y, como tal, guardasellos de las Corporaciones, canciller, cancelario; nombre este que, designando en muchas Universidades extranjeras al representante en ellas de la autoridad pontificia, conservó probablemente también, cree, cuando vino a intervenir en las nuestras.

res regios mantienen la supremacía de la potestad civil hasta el siglo xv, en cuya época, la decadencia de los estudios seculares coincide con la admisión en nuestras escuelas de la teología. Antes la teníamos sólo en las catedrales y conventos, en parte, como consecuencia del monopolio que para la enseñanza de aquella Facultad habían concedido los Pontífices a la Universidad de París. La «flojedad» de los Reyes, dice, mueve a la vez a nuestros institutos a acudir a los Papas para la creación de cátedras y otros particulares análogos, con lo cual desaparecen los Conservadores regios, crece la prepotencia de los Maestrescuelas y quedan las Universidades «convertidas en apostólicas».

La intervención de la Iglesia se explica por causas muy complejas, algunas de ellas señaladas por La Fuente (1). El carácter internacional del Pontificado hacía de esta suprema magistratura el único órgano capaz de dar valor análogo a las escuelas, estudios y diplomas de cada país. La concesión de rentas, que era poderoso auxilio de sus fines, sólo podía otorgarla la Santa Sede (2), por tener el clero mayor abundancia y mejor administración que el

(1) *Ob. cit.*, passim; tal vez donde más las condensa es al principio del cap. XX, tomo I.—Análogamente se expresa Vidal en su *Memoria histórica de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1869, aunque, a veces, también dice lo contrario (p. 12).—Véase, además, Gil de Zárate, tomo II, sec. IV, cap. I.

(2) Que tantos recursos concedió, por ejemplo, a Salamanca, en tiempos de su gran bienhechor, Benedicto XIII, al cual, ella a su vez, había apoyado en el cisma.

Estado. Y, en fin, prescindiendo de otros extremos, el magisterio de las cosas del espíritu, sin distinción de lo religioso a lo secular, había venido siendo función, sobre todo, del clero, en los antiguos y más oscuros tiempos. ¿Quién, a la sazón, sino el Papa, podía mandar, por ejemplo, «que los examinados y aprobados en una Universidad—como Vidal dice de Salamanca—fuesen tenidos por hábiles en cualesquiera otras?» «Don Alfonso *el Sabio*—añade La Fuente—que sólo mandaba en Castilla, no podía imponer, ni aun a los otros Estados de España, cuanto menos al resto de Europa, que reconociesen a Salamanca como escuela general del Orbe.» «Esta declaración podía solamente hacerla el Papa» (1).

(1) Este punto está tratado en el capítulo de Rashdall a que se ha aludido ya antes.

III

MODOS DE NACER

Después de estudiar las causas del nacimiento de las Universidades, describe M. Compayré el *modo* mismo de nacer.

Hasta el siglo xv «no hubo, dice, dos Universidades fundadas en idénticas condiciones». Hacia el Renacimiento, un rey, un noble, solicitaban la bula pontificia de erección, bula nunca rehusada y que concedía al nuevo instituto privilegios que el poder civil sancionaba luego. Pero, en los siglos xiii y xiv, unas veces, tomaba el Papa la iniciativa, y la secundaban más o menos tarde los reyes; otras, acontecía lo contrario, como en Salamanca, donde el privilegio de San Fernando precedió doce años a la bula de Alejandro IV (1). Más tardó todavía (un siglo) el Papa en aprobar la Universidad de Cambridge, reconocida ya por Enrique III. Tampoco faltan ejemplos de disidencia entre ambas potestades. Por

(1) El privilegio es de 1242; pero la primera intervención oficial, que diríamos hoy, parece haber sido de Alfonso IX, y, según la conjetura de La Fuente, hacia 1215; la bula de Alejandro IV es de 1254; es decir, de casi cuarenta años después.

último, las hay que han tenido sólo el auxilio de una de éstas. Así, el P. Denifle distingue cuatro categorías de Universidades, en cuanto a su origen: 1) de organización espontánea, sin documento especial de erección: Salerno, Oxford, Cambridge, Angers, Padua, etc.; — 2) de fundación pontificia: Roma, Pisa, Tolosa, Montpellier, Cahors, etc.; — 3) por edicto de los príncipes: Arezzo, Palencia, Nápoles, Orange, Salamanca, etc.; — 4) creadas por ambas potestades, que es lo más frecuente hasta 1400: Praga, Viena, etc. (1).

Unas y otras se multiplicaron de tal suerte, que, mientras en el siglo XII sólo Bolonia existía oficialmente, ya a fines del XV contaba Europa unas 80. El autor trae la lista, por su orden cronológico. Una de las últimas es la de Zaragoza (1474); y todavía, desde el siglo XVI, el Renacimiento, la Reforma, los jesuitas, promovieron otras 30 fundaciones. En los siglos XVII y XVIII, siguieron multiplicándose estos organismos; pero, en general, fueron insignificantes y efímeros. Para hallar ejemplos de Universidades modernas de importancia, hay que venir al siglo XIX, en el cual, la profunda agitación que en muy contrarias direcciones removió al mundo con la Revolución francesa, cerrada en cierto modo por las guerras de Napoleón, dió sus naturales frutos. La Universidad de más alta representación creada

(1) La Fuente (II, cap. LIV), señala otro grupo: familiares, de fundación particular: v. gr., las nuestras de Toledo y Osuna.

en el siglo XIX en Europa fué la de Berlín, hija de la enérgica reacción nacional y liberal a que prestó su elocuencia el genio de Fichte. Cristianía, San Petersburgo, Bruselas (dos: la Libre y la Nueva), Atenas, Madrid (omitida por el autor), Manchester, en cierto modo Estrasburgo (reorganizada como Universidad por los alemanes), Londres, son de más reciente fundación. La última es la de Sheffield, en Inglaterra (1905). Otra corriente, quizá más importante todavía, es la de las americanas, sobre todo en los Estados Unidos, que cuentan en la actualidad unas 30, y muchas más, si se incluye entre ellas a todos los centros de enseñanza que llevan el nombre de «Colegio» (*College*), cuyo carácter especial no tiene correspondencia en la jerarquía de los establecimientos europeos, representando acaso cierto grado indefinido entre una segunda enseñanza superior, que podría decirse, y las Universidades, en el sentido usual presente; o, al menos, y más estrictamente, en el de las alemanas.

Así como, en ciertos respectos, o más propiamente, en el científico, corresponde hoy en Europa la hegemonía a éstas, en el siglo XIII, por el contrario, ninguno de los cuatro grandes focos de la cultura internacional, París, Bolonia, Oxford, Salamanca, pertenecía a Alemania (cuya primera Universidad, la de Praga (1), data de 1347).—El autor

(1) . La de lengua alemana; no la checa.

describe el origen de esos cuatro centros, según las más autorizadas fuentes. La de Salamanca, «reina de las Universidades españolas», y que ya en el siglo XII tenía antecedentes en las escuelas de aquella catedral, quedó organizada a principios del XIII, aunque no recibió su consagración oficial (por privilegio de San Fernando) hasta 1242, quizá cuarenta años después de ser fundada (1). La bula pontificia de Alejandro IV no llegó hasta 1254. Enumera el autor sus grandes glorias (2): la defensa de Colón, la del sistema de Copérnico, los maestros que dió a París y a Bolonia, el importante desarrollo de las ciencias y la medicina, manifiesta señal del influjo de la cultura árabe-hispana (y hebrea) y que la distingue quizá de otros grandes centros; así como su intervención en las grandes luchas de aquel tiempo, entre las que especialmente merece citarse la parte que tomó en el cisma de Occidente, declarándose por el antipapa de Aviñón. En cuanto al título honorífico de «pontificia» (de que se ha hecho por cierto extraña interpretación (3), hace pocos

(1) V. sobre esto la opinión de La Fuente, en una nota anterior.

(2) Entre ellas incluye las *Tablas Alfonsinas*; pero éstas se hicieron en Toledo por una especie de Academia de 50 sabios, muchos de ellos árabes y judíos, que duró tal vez diez años, según La Fuente. Debe, en cambio, agregarse, según Vidal (*Ob. cit.*, página 62), la versión latina de los libros históricos de la Biblia, hecha del caldeo, en el siglo XVI; aunque añade que debió concluirse por Alfonso de Zamora, en Alcalá.

(3) Pretendiendo que este dictado impide hoy día la neutralidad confesional de dicha Universidad, o sea (conforme a nues-

años), no parece saberse bien su origen; de todos modos, un historiador dice que los reyes fueron «siempre considerados como sus únicos y verdaderos patronos» (1).

Tras de estas Universidades, reseña M. Compayré el origen de las otras que, a su ejemplo, surgieron en toda Europa, y en las cuales influyeron principalmente los tipos de París y Bolonia. El influjo de la primera ya era visible en Oxford, y lo fué luego en Cambridge, Praga, Viena, Heidelberg, Colonia, Lisboa, y en todas las francesas, salvo Montpellier y Grénoble, que se inspiraron más bien en Bolonia; así como ésta obró sobre las demás italianas y tal vez en las españolas, aunque experimentaron también la acción de la cultura francesa, tan prepotente en toda la nuestra desde el siglo XI.

tra Constitución política), como Universidad nacional y de Estado (para usar la terminología actual).—Alude a las polémicas habidas en Salamanca (1891) con ocasión de la muerte y entierro civil del benemérito profesor de dicha escuela, Sr. Arés.

(1) Vidal, *Ob. cit.*, cap. II. Ya se ha visto que de igual opinión es La Fuente.

IV

PRIVILEGIOS

Hasta aquí, la primera parte del libro. La segunda está destinada a describir la *organización* de las antiguas Universidades.

Comienza por enumerar sus *privilegios*. Puede decirse con el autor que, en realidad, todo el derecho de la Edad Media era privilegio: «Privilegios para el clero, para la nobleza, para los municipios y ciudades; cada clase de hombres, cada comunidad, cada ciudad, aspiraba a tener una vida propia, una independencia relativa, un sistema especial de jurisprudencia». En rigor, no había entonces, dice, un verdadero derecho común. Las Universidades participaron a su vez de esta disposición. Así, ante todo, tenían, en general, el monopolio de la enseñanza (1); y es excepcional el caso de D. Jaime I, dando a la ciudad de Valencia privilegio para que todos sus ciudadanos pudiesen abrir cátedra y enseñar Gramática y demás Artes, Medicina, Leyes

(1) Rashdall, I, cap. IV, § 5, piensa que la libertad de enseñanza privada puede quizá darse por terminada legalmente en virtud de una bula de Honorio III, de 1219.

y Cánones libremente, sin condición ni tributo. En cambio, D. Jaime II, al fundar más tarde la Universidad de Lérida, prohíbe enseñar en sus Estados fuera de dicha Universidad. Esta parece que era la regla general de los tiempos, contra la cual, sin embargo, protesta Valencia, recabando su libertad de enseñanza (1).

Formaban estas corporaciones pequeñas repúblicas, cuyas inmunidades y franquicias, derivadas de concesiones de los reyes y de la Santa Sede (exteriormente, pues más provenían de un derecho consuetudinario), les sirvieron hasta para luchar contra ambas potestades. Además, como al principio «la mayoría de sus miembros pertenecía al clero, fueron naturalmente admitidas a gozar de las prerrogativas de éste», sin extrañeza del Poder civil: prerrogativas que conservaron cuidadosamente, no obstante su gradual secularización. Ya en tiempo de Vespasiano nota Laurie que los médicos y otras personas que profesaban artes liberales en las grandes ciudades del imperio habían gozado de exenciones análogas, confirmadas por Constantino y Teodosio.

Estos favores constituían un estímulo para el desarrollo de dichas corporaciones. No eran ciertamente poca cosa. La Constitución de Federico Barbarroja, de 1158, concede a los maestros y estu-

(1) La Fuente, I, cap. XIV y XXVI; en los apéndices 12 y 22 publica los documentos respectivos.

diantes de Bolonia que toda reclamación civil o penal contra ellos, por distante que sea el domicilio del demandante, se substancie en esta ciudad, ante los profesores, o ante el obispo. Los pontífices, como los reyes, limitan respectivamente la autoridad de los tribunales eclesiásticos y civiles en pro de la jurisdicción académica, incluso en las sentencias de excomunión y en toda clase de delitos. Esta jurisdicción se halla organizada de modos muy varios, pero todos ellos convergentes a su defensa. Hacia el siglo xv, el Poder civil, ya victorioso, comenzó a restringir en provecho propio algunos privilegios. Pero éstos se perpetuaron hasta los últimos tiempos, como el derecho arriba indicado (y que se conoce con los nombres de *non trahi extra, commitimus, droit de garde gardienne*), confirmado todavía en 1322 a la Universidad de París, y merced al cual pudo ésta obligar a comparecer, en 1358, al obispo de Lisieux. Téngase en cuenta que, según La Fuente (1), el fuero académico, entre nosotros, nace «no por concesión pontificia, sino por Real privilegio».

No era menos importante la exención de tributos, que consistió tan sólo en extender a las Universidades la que venían gozando el clero y la nobleza: abrazaba la franquicia de lo que hoy llamamos portazgos y consumos; la de alojamientos y embar-

(1) V. otra nota anterior, especialmente el t. I, pág. 90.

gos; así como la preferencia para el alquiler de las casas, etc., etc. (1). Un artículo de los estatutos de la Universidad de Padua, al declarar estos privilegios fiscales, decía: que «*scholares computentur civis quantum ad commoda et non ad incommoda*». Lo mismo se aplica al servicio militar, así en guerra como en tiempo ordinario, «salvo en caso de peligro inminente»; fórmula repetida por los reyes de Francia, y cuya interpretación dió lugar a grandes controversias. En Italia, sólo los doctores gozaban de esta exención. A veces, sin embargo, maestros y estudiantes tomaron parte en la guerra, o más bien, en la defensa del territorio, y especialmente de las ciudades universitarias; pero sólo voluntariamente.

Era otro privilegio el que llamaríamos hoy derecho de huelga (*cessatio*), cuando por algún motivo la Universidad estaba descontenta. En ocasiones, por su propia autoridad, disgustadas de los habitantes de su ciudad, trasladaban su residencia a otra. Una bula de Gregorio IX (1231) consigna expresamente el derecho, en estos casos, de suspender los cursos hasta que se las satisficiese: dos años enteros (desde 1229) habían estado cerradas las aulas. En el siglo xv, parece que acabó esta facultad.

En España (y en otras naciones), el grado de doctor en derecho, y aun el de licenciado, confería

(1) La Fuente, t. I, págs. 91, 181, etc.

nobleza (1): según las Partidas, los Maestros de Leyes con veinte años de servicios (que diríamos hoy) «deven aver honrra de Condes».

Muchas otras prerrogativas tenían de menor importancia. Unas se refieren a ciertos tributos y exacciones en su favor; otras, al orden eclesiástico: por ejemplo, la dispensa de la residencia de los beneficios, a veces hasta por diez años. En general, algunas de estas franquicias, no sólo comprendían a maestros y discípulos, sino a muchísimas otras personas dependientes de la institución y aun criados particulares de aquéllos. Hasta los libreros y papeleros que surtían de sus artículos a los estudiantes participaban de estos favores. La situación de la Universidad en la ciudad era, por consecuencia, ocasionada a rozamientos y disturbios frecuentes, ya con los habitantes, ya con las autoridades locales, cuya jurisdicción rechazó siempre, alegando que no dependía sino del Rey y del Papa. Los privilegios fueron naturalmente motivados, como todos los que han arraigado en la historia, por el deseo de proteger la función social de estas corporaciones, estimular su prosperidad, defenderlas y colocarlas en la más ventajosa situación, análogamente a otras funciones, institutos y clases, en una época en que, además, como ya se ha dicho, el derecho común era el privilegio.

(1) La Fuente, II, 143.

Una observación, referente a España, no debe aquí omitirse. Las Partidas, que, en su sentido unitario y romanista, miran ya con desconfianza las corporaciones, pues «defendieron los sabios antiguos que non se fiziesen en las villas, nin en los reinos, *porque dello se levanta más mal que bien*», tienen, sin embargo, por justo y «por derecho que los Maestros e los escolares puedan esto fazer en Estudio general, porque ellos se ayuntan con entención de fazer bien». ¿Qué mayor privilegio?

V

NACIONES Y FACULTADES

Entra ahora el libro en el estudio de lo que podría llamarse las instituciones fundamentales de estos organismos, a saber: las *naciones* y las *facultades*.

Las primeras se refieren a la agrupación de los estudiantes: las segundas, a la diferenciación de la enseñanza en ramas especiales.

Hasta el siglo xvi—dice el autor—, las escuelas de la Universidad estaban abiertas a toda clase de personas, naturales y extranjeros, jóvenes o de edad madura. Esta misma heterogeneidad, y más aún, la de procedencia, llevó gradualmente a los alumnos a agruparse por su origen en «naciones», que correspondían en cierto modo a lo que hoy llamamos «colonia extranjera» y «provincial» en nuestras modernas ciudades (así decimos: la colonia francesa, catalana, andaluza, etc., de Madrid). Por un fenómeno de dinámica social, esta agrupación era tanto más apremiante cuanto más se relajaban los vínculos entre los naturales de un mismo

territorio, en medio de aquella enorme población flotante de estudiantes que, en ciertas localidades, llegó a superar el número de los legos. Recuértese que Cervantes habla (en *La tía fingida*) de los 10 000 ó 12 000 estudiantes de Salamanca; por más que los libros de matrícula de aquel tiempo no den, ni con mucho, esta cifra; anteriores al 1546, no los hay. Téngase en cuenta, no obstante, que, siendo la matrícula la inscripción en el registro de la Universidad, no sólo de los escolares, sino de los «Maestros, Doctores y *dependientes*», para gozar de los privilegios académicos, como antes queda dicho, se concibe la posibilidad de que, según Gil de Zárate, tuviese algún año aquella Escuela 18.000 matriculados y sólo 7.000 estudiantes (1).

Sin embargo, como dice M. Compayré, siempre debía ser muy crecido el número de alumnos, en tiempos en que apenas había otro modo de estudiar, para la mayoría, que la asistencia a las aulas. Es difícil hoy formar idea de los sacrificios, privaciones y esfuerzos de todo género que para muchos suponía la condición de estudiante. Los había que, desde su pueblo a la Universidad, empleaban veinte o treinta días y soportaban no despreciables riesgos en su viaje penoso. ¡Qué ejemplo, para la

(1) Según La Fuente, la matrícula más alta registrada en los libros de Salamanca es la de 6.778, en el año 1584-85 (II, capítulo LXV).—Rashdall (I, c. IV, § 4) dice que, según el famoso jurista Odofredo († 1265), en su tiempo, había en Bolonia 10.000 estudiantes

juventud muelle, indiferente y gastada, que se arrastra perezosa por nuestras Universidades, en busca... del malhadado diploma!

Aquella agrupación trajo consigo el hospedaje en unas mismas casas (*hospitia*), donde—sobre todo los pobres—hallasen protección y los medios que les había negado la fortuna. Y así, las «naciones» llegaron a constituirse como verdaderas corporaciones autónomas dentro de la Universidad. Probablemente, la necesidad de mutuo auxilio y defensa entre compatriotas debió sentirse, ante todo, en los extranjeros, y así, en Bolonia, sólo éstos formaban nación. El estudiante boloñés, dice Rashdall, no necesitaba ser protegido en la Universidad de su país, como el estudiante inglés no necesita hoy que en el suyo lo proteja un cónsul (1). Ni los profesores, ni los *scholares cives*, añade Denifle, formaban parte de estas corporaciones, ni tenían voz ni voto en ellas (2).

En la de París, eran cuatro (Francia, Picardía, Normandía e Inglaterra), y parecen haberse constituido «por una lenta evolución», entre 1215 y 1222; aunque ya al final del siglo xii se habla de las distintas «provincias» de aquella escuela. Cada una de ellas tenía su jefe (*procurator*), elegido por sus miembros, de entre ellos mismos, y se subdividía a veces en *tribus*. Las cuatro naciones, cada una con

(1) Rashdall, I, c. IV, § 3.

(2) Denifle, I, II, f.

un voto, nombraban al Rector, que en los primeros tiempos sólo era el jefe de ellas. Cada nación deliberaba aparte, y tenía sus propias constituciones y sus recursos. Antes de organizarse las Facultades, aquéllas, en París, eran toda la Universidad; después comprendían sólo a los miembros de la Facultad de Artes (maestros y discípulos) y a los estudiantes de las demás que no tenían el grado de Bachiller. Pero las otras tres Facultades (Teología, Medicina y Derecho) nada tenían que ver con ellas. Así, puede decirse, que, al menos desde el siglo XIV, «las naciones eran cuatro compañías distintas, que formaban la Facultad de Artes». Si a ellas añadimos las tres Facultades «superiores», tendremos las siete corporaciones que en París formaban la Asamblea de la Universidad, donde cada una tenía un voto. Componíanla, por tanto, los tres decanos de aquellas Facultades y los cuatro Procuradores de las cuatro naciones de la de Artes. Presidía el Rector. Esta organización, entiéndase bien, es peculiar a la Universidad de París, en la cual, la Facultad de Artes tuvo siempre gran preponderancia, como luego veremos, a pesar de lo que puede llamarse su inferior categoría oficial. Ella, por sí sola, tenía cuatro votos.

En las demás escuelas, el sistema de las naciones comprendía a todas las Facultades, sin distinción. En Bolonia había dos grandes grupos: «citrantomitanos» y «ultramontanos» (italianos no-boloñe-

ses y extranjeros), cada uno con sus jefes y subdivididos, respectivamente, en diez y siete y diez y ocho naciones. En Inglaterra, parece que éstas eran dos: la del Norte y la del Sur. Montpellier tenía tres (catalanes, borgoñeses y provenzales), subdivididas; Praga, cuatro; Lérida, doce; Salamanca, según La Fuente, cuatro. En España, como en Bolognia, los representantes de las naciones no se llamaban Procuradores, sino «Consiliarios». Las naciones subsisten hoy todavía en algunas Universidades: por ejemplo, en las de Suecia y Finlandia, y en las de Aberdeen y Glasgow, en Escocia (1).

La organización en naciones tuvo, para M. Compayré, el inconveniente, no obstante sus servicios, de mantener la diversidad de lengua, costumbres y caracteres de sus distintos grupos, con las consiguientes rivalidades que estallaban a veces y que impedían la completa fusión de aquellos heterogéneos elementos. Pero esta conservación de la individualidad de cada grupo, ¿debe estimarse sólo como un mal? Tal vez aquí nuestro autor se deje influir por ese grandioso ideal de unidad nacional, tan vigorosamente perseguido en Francia desde hace cuatro siglos y que ha dado la vuelta casi al mundo, pero que tiene también sus lados de sombra.

Basta sobre las naciones. Veamos las Facultades.

(1) Véase el artículo «Las Universidades de tipo germánico».

La diferenciación de los estudios en ramas especiales, como otras tantas unidades independientes, dió origen a éstas, cuyo nombre pasó, de significar un grupo de estudios y hasta una profesión, a la corporación universitaria particular consagrada a su cultivo. ¿Cuándo aparecieron las Facultades, en este último sentido? Según nuestro autor, por obra de un desarrollo gradual, que fué agrupando espontáneamente a los profesores de cada orden de estudios, a fin de regular las relaciones entre sus enseñanzas, y entre ellos y sus respectivos estudiantes. Por el contrario, según Denifle, la «promoción», o sea el establecimiento de los grados, fué el primer paso para la formación de estos cuerpos. De todos modos, a mediados del siglo XIII, parece que estaban constituidas las cuatro: Artes, Teología, Medicina y Derecho. Para el autor, la Teología fué el primer núcleo que se condensó en el seno «de aquella confusa masa de estudios», de las llamadas «artes liberales», a consecuencia de la repugnancia con que los maestros seculares de París recibieron la bula de Alejandro III (1257), «que abrió la Universidad a todas las órdenes religiosas»; por reacción, se produjo una asociación más íntima entre los teólogos (1). Poco después, aparecen ya organizadas las Facultades de Cánones y Medicina, y posteriormente, la de Leyes, que, a

(1) Lo mismo dice Gil de Zárate, II, 177.

pesar de la oposición del Canciller de Nuestra Señora de París, obtuvo la prerrogativa de un sello propio hacia 1271 ó 72. El primer acto público de la Facultad de Medicina de París es de 1270.

Según ya con otros motivos se ha indicado, en España las cosas sucedieron de otro modo, pues que la enseñanza de la Teología no entró a formar parte de nuestras Universidades hasta el siglo xv. Los estudios establecidos en Salamanca por D. Alfonso X eran: de derecho civil (*leyes*), canónico (*decreto*), disciplina eclesiástica (*decretales*), medicina y ciencias matemáticas y naturales (*física*), filosofía (*lógica*), latín (*gramática*) y música (*órgano*); enseñanzas que, andando el tiempo, se desdoblaron en 25 cátedras (1416), y, en la época de mayor esplendor de esta escuela (1559), en 70. Entre nosotros, además, la Facultad de Derecho era la preeminente, según ya hemos visto, como la de Artes lo era en París.

Las naciones, recuérdese que, según M. Compayré, han debido preceder a las Facultades.

Estas, como ya se ha dicho, son cuatro: Teología (*sacra Facultas*), Derecho (*consultissima*) y Medicina (*saluberrima*), que constituían las llamadas superiores, y la de Artes (*subtilissima*), que podría llamarse preparatoria, porque, para entrar en aquéllas, se necesitaba tener grados en ésta. No en todas partes esta distinción era, según nuestro autor, tan precisa. Por ejemplo, en Bolonia, y aun en

otros pueblos de Italia, había «Colegios» de juristas y de médicos, y se les llamaba «Universidades» también: Universidad de Artes, de Derecho, etcétera. Lo mismo ocurría en Montpellier. Los Pontífices usan muchas veces «facultad» en el sentido, no de corporación, sino en el primitivo de rama particular de ciencia (lógica, música, gramática, decretales, etc.). El número de Facultades propiamente dichas variaba en las distintas Universidades. En Lovaina, acaso, el Derecho civil estaba separado del canónico, como en efecto lo estaba en Salamanca. Además, había ciertas cátedras aisladas, como la astronomía (*astrología*) y las lenguas sabias (griego, árabe, hebreo, etc.), a que por esto se llamaba «extravagantes». Pero la mayoría de las Universidades no poseían tanta riqueza de enseñanzas.

VI

GOBIERNO

En cuanto al *gobierno* de estas Universidades, «eran verdaderas repúblicas, casi independientes, apenas subordinadas al Estado y a la Iglesia» (cuya autoridad preponderó respectivamente en ellas, por este mismo orden), y repúblicas federales, de facultades y naciones, que, a su vez, como hemos visto, poseían también su peculiar autonomía.

Este *self-government* se muestra en el principio electivo, generalmente aplicado al nombramiento de sus funcionarios; en la breve duración de los poderes (en París, hacia 1266, el Rectorado duraba... un mes) y en su carácter «eminentemente honorífico» y «decorativo». Cada nación y facultad se gobernaba a sí propia, y otro tanto se dice de la Asamblea general de la Universidad— asamblea que entre nosotros llevó siempre el nombre de «Cáustro» (por reunirse en el de la catedral) , y en la cual residía verdaderamente el gobierno supremo de la corporación: lo mismo cuando constaba sólo de maestros, como en París, que de maestros, graduados y estudiantes, como en Bolonia y en Espa-

ña. Pero, en Salamanca, al menos, se advierte ya un proceso de condensación y cierto abandono de esta especie de democracia directa, y las constituciones de Martino V (1412), al alterar muchas otras cosas, acaban por establecer que, normalmente, el Claustro sólo intervenga por representación, mediante veinte definidores, y que no se convoque la Universidad toda sino para casos extraordinarios. En Lérida, parece que los estudiantes intervenían de modo más directo, siquiera en la elección de Rector (aunque sólo los estudiantes legistas); mientras que en Salamanca esta elección fué de dos grados, quedando reservada a los Consiliarios, los cuales, a su vez, como antes queda expuesto, representaban a los estudiantes, pero agrupados en naciones o turnos.

Ya se ha dicho que el Consejo universitario de París constaba, a fines del siglo XIII, del Rector, los procuradores de las naciones y los decanos. La Facultad de Artes no tenía decano: se recordará que su jefe era el mismo Rector. En cambio, las constituciones de Martino V para Salamanca sólo hablan de un decano, el de Teología. Estas autoridades presidían las juntas de sus respectivas corporaciones.

La Asamblea general ejercía en realidad un poder menor que éstas, las cuales deliberaban por separado y enviaban sus opiniones al Consejo. En Praga, la *Congregatio Universitatis* constituía la

Asamblea primaria, de que formaban parte igualmente maestros y estudiantes. En Cambridge, el poder residía de hecho únicamente en los maestros.

Entre nosotros (sea dicho con gran desconfianza, que sólo después de detenido estudio cabría desechar), tal vez en los primeros tiempos, el régimen de la Universidad de Salamanca, que era entonces, naturalmente, más sencillo, se hallaba encomendado a dos órganos únicos: la Junta general de maestros y discípulos y los Conservadores regios, que al principio (San Fernando) son once, y luego (Alfonso X) sólo dos: sin Rector quizás y seguramente sin Cancelario. Poco después, las Partidas hablan ya del «mayoral o Rector», lo cual indica que va tomando importancia esta magistratura, confiada a un estudiante, jefe de sus compañeros (recuérdese que los había de treinta y cuarenta años de edad). Con la complejidad de la vida, crece el grupo de los graduados, vienen los Consiliarios, la intervención del maestrescuela como Cancelario, los definidores, decanos, bedeles y demás oficiales. En la Corona de Aragón, los *paheres* y concellers, esto es, los individuos de las corporaciones locales, tenían intervención en el gobierno de las Universidades; a veces hasta en el nombramiento de los Catedráticos. En Lérida, cuya Universidad era más bien municipal, aunque fundación de don Jaime II de Aragón (en 1300), el Concejo, bajo cuya autoridad puso el rey la dirección de los estu-

dios, «sin dar apenas atribución alguna al obispo ni al cabildo», era quien los nombraba, con intervención del Rector y los consiliarios (1).

El Rector (*Rector magnificus*, en algunos países, donde aun hoy suele conservar tan ostentoso tratamiento) era, al menos llegó a serlo, el primer magistrado de la Universidad. Su nombre, según Compayré, no aparece hasta 1245; aunque su cargo, como jefe de las cuatro naciones y de la Universidad, probablemente ya existía veinte o treinta años antes, cuando se organizaron aquéllas. En París, después de constituirse las Facultades, presidió sólo a la de Artes; las demás estaban dirigidas por sus decanos. Pero hacia fines del XIII, su autoridad fué extendiéndose sobre éstas: primero, a las de Derecho y Medicina, y después, a la de Teología, cuyo decano, hasta mediados del XIV, resistió la intrusión (2). El Rector convocaba y presidía la Asamblea general y las especiales; les proponía los asuntos de discusión, sin tomar parte en ella; a veces, resolvía los negocios urgentes suscitados en los intermedios de estas reuniones (que en ocasiones, sin embargo, eran semanales), asistido de los

(1) La Fuente, I, c. XIV, pág. 138-139.

(2) Según Denifle, en París, hasta mediados del siglo XIV, el Rector no era más que el jefe de las cuatro naciones, y, por lo mismo, pronto lo fué de la Facultad de Artes, pero no de la Universidad, que antes de la citada fecha, nunca tuvo un jefe común. — *Die Universitäten des Mittelalters bis 1400*. — Vol. I, número II, c. resumido en las págs. 131-132.

procuradores, constituyendo también el tribunal disciplinario de primera instancia. Disponía en provecho de su Facultad, de parte de los derechos pagados por los estudiantes y, en casos dados, de los que gravaban la venta del pergamino. En Italia, su jurisdicción criminal llegaba, en ocasiones, a toda clase de delitos, salvo los penados con mutilación o muerte. Presidía los exámenes y las ceremonias y clasificaba a los profesores.

Téngase siempre en la memoria que el Rector solía ser un estudiante, elegido periódicamente por sus camaradas. En París, lo era por los procuradores u otros delegados de las naciones (como hoy en Aberdeen y Glasgow), no sólo entre los maestros de la Facultad de Artes. Tenía que ser célibe, aunque no clérigo, y no existía *mínimum* de edad; pero sus electores debían haber cumplido treinta años. Estas condiciones eran bastante generales. En Lovaina, atendiendo a la representación decorativa y mayestática del cargo, se exigía que fuera *satis dives et locuples*. En Oxford era elegido por los graduados y confirmado por el Obispo de Lincoln. Sólo en Nápoles era el Rectorado permanente y ejercido por una autoridad civil. En Cambridge, no había Rector, sino sólo Canciller eclesiástico. Por el contrario, en Italia, a veces, hubo dos y hasta cuatro. Su importancia real era tan escasa como grande su representación exterior; porque, como dice M. Compayré, qué autoridad moral ni qué in-

flujo podía adquirirse en unos cuantos meses. Algo análogo ocurre, acaso, con el Rectorado en las Universidades alemanas de nuestros días. La pompa y los honores, los trajes, el ceremonial, el tratamiento eran verdaderamente semi-regios (teatrales, que diríamos hoy), y su elección se rodeaba de formalidades semejantes a las de los Papas. En cambio, eran modestos su influjo real y efectivo, la duración de su cargo... y el salario (cuando lo había). Ciertas ventajas, sin embargo, obtenían las personas que lo desempeñaban: por ejemplo, algún beneficio eclesiástico de importancia.

En Salamanca, parece dar a entender el autor que el Rector era nombrado por los catedráticos; pero, según se ha indicado arriba, su elección correspondía a los ocho Consiliarios de los estudiantes (dos por cada turno o nación). En Lérida, donde—como también vimos—las naciones eran 12, cada una de las cuales nombraba un Consiliario, se recordará que sólo tenían voto para esta elección los canonistas y legistas forasteros. En general, entre nosotros, recibía el juramento de obediencia a la Universidad y a su propia autoridad, no sólo de los estudiantes, sino de todos los catedráticos, funcionarios y dependientes de la casa, incluso el Cancelario (Maestrescuela) y los Conservadores regios.

Los Procuradores de las naciones (a veces, los hubo también de las Facultades), llamados también Consiliarios en Bolonia y en España, vicerrectores

en Cambridge, etc., a más de administrar los negocios de aquellas corporaciones, venían a ser, dice el autor, como los representantes de los estudiantes y de sus intereses; sus poderes, que al principio duraban sólo un mes, se extendieron luego a un año. En algunas de nuestras escuelas, además, ya hemos visto que se introdujeron, con el nombre de «definidores», diputados que representaban a la Asamblea general de doctores, catedráticos, lectores y estudiantes, para el más rápido despacho y resolución de los negocios, sometidos antes a aquella junta, la cual, desde entonces, ya sólo se reunía de tarde en tarde. En Salamanca, por las constituciones de Martino V, eran 20: 10 por los estudiantes, «los nobles, dignidades, licenciados y bachilleres», y otros tantos por los catedráticos con dotación asignada. El objeto de esta restricción debe ya suponerse: apartar de una muchedumbre que había llegado a ser demasiado numerosa, heterogénea y turbulenta el conocimiento de los asuntos, porque *cum paucis sapientibus... utilius negotia gerentur et expedientur quam cum multitudine*.

De otros oficios menos importantes habla el autor también: síndicos, receptores, notarios, mensajeros o correos, administradores, bedeles, etc.; a los cuales hay que añadir aún los libreros o estacionarios (1), copistas, iluminadores, encuadernado-

(1) Llamados así, del sitio que en los primeros tiempos ocu-

res y otros. La librería, en los tiempos antiguos, constituía un monopolio de la Universidad.

Ya se ha indicado que los magistrados de ésta eran meros delegados temporales de la corporación o de sus organismos; tan temporales, que a veces su mandato duraba sólo meses. Pues de esas reglas quedaba fuera el Canciller o Cancelario, que, por su misma situación excepcional, y alterando el orden en que trae los diversos oficios el autor, hemos dejado de propósito para lo último. Era, en efecto, el único magistrado perpetuo. Representaba a la Iglesia, o más bien al Pontífice; y su poder, por tanto, era también «el único que no emanaba de la Universidad»; de aquí las frecuentes disputas entre él y ésta. En París, el Cancelario del cabildo de Nuestra Señora (y más tarde, el de la abadía de Santa Genoveva) era quien concedía la autorización para enseñar (*licentia docendi*), firmando y sellando los diplomas; de él la recibía el *écolâtre* (o sea, el eclesiástico encargado de enseñar Filosofía y «Bellas letras» y que equivalía a nuestro Maestrescuela).

Como en toda tutela sucede, el desarrollo de las Universidades fué restringiendo esos poderes, que habían llegado hasta el de pronunciar excomunió y

paban a la puerta de la Universidad: todavía llaman los ingleses *stationer* al librero y al tendero de artículos de escritorio.—Nuestro Alfonso X crea en Salamanca un «estacionario» (hoy diríamos bibliotecario) para los libros de la Universidad, encargándole que tenga en buen estado los ejemplares.--La Fuente, 1,95.

encerrar en cárcel propia. Ya, en 1219, Honorio III decretó que pudiesen enseñar todos los estudiantes dignos de ello, «quisiera o no el Canciller», y prohibió a éste excomulgar por sí a miembro alguno de la Universidad. A mediados del siglo, consiguió ésta al fin tener sello propio, emblema, a la sazón, de su independencia; si bien todavía en el xiv el Cancelario gobernaba la corporación.

En otras Universidades, esta dignidad iba unida a distintos cargos eclesiásticos: al Arcediano, en Bolonia; a los Obispos, en Turín, Pisa, Montpellier y Zaragoza. En Padua, el Canciller era propuesto a la confirmación del Papa por la Universidad misma. En Nápoles, cuyo carácter secular ya se ha indicado, era nombrado por el Monarca; en Lérida acontecía otro tanto.

La relación entre el Cancelario y el Rector varía según los tiempos y países. En París, dice Compayré, tuvo aquel gran poder en sus comienzos, y fué cediendo poco a poco, conforme crecía en autoridad y en duración el rectorado, que acabó por triunfar; aunque todavía el Canciller conservó ciertas prerrogativas, hasta el siglo xviii. En España, y especialmente en Castilla, sucedió lo contrario. Al principio, todo es puramente civil: los Conservadores regios presiden la Escuela; después, ellos y el Rector; hacia mediados del xiv, el Maestrescuela parece intervenir como Cancelario; en el xv, domina ya la Universidad y desaparecen,

o poco menos, los Conservadores. «El Rector, dice La Fuente, de origen democrático, autoridad secular y de honor, temporal y amovible, quedó eclipsado en gran parte por el Cancelario, institución perpetua e inamovible, encarnación del elemento hierático y del docente» (1).

En París, las reglas generales de disciplina, el programa o plan de los estudios y otros asuntos análogos se hallaban sustraídos a la decisión de las corporaciones universitarias y dependían, según M. Compayré, de la autoridad pontificia; pero, como él antes ha advertido y queda notado, el poder de la Iglesia en este orden no era tan indiscutible. Menos puede esto decirse con respecto a las Universidades españolas, y muy especialmente a la de Salamanca, cuyos planes de estudios fueron establecidos casi siempre por los reyes, por las autoridades seculares o por las universitarias.

Todavía existían, al menos en España, otras asambleas: el claustro de catedráticos y el de doctores. Este último tenía más bien una función decorativa, pero con atribuciones y recursos propios para ella; su presidencia correspondía a uno de los graduados, que llevaba al nombre de Primicerio, y que a veces ejercía también alguna intervención en asuntos de interés para la Universidad: v. gr., «en las contiendas graves sobre la elección de Rector».

(1) I, cap. XXXIII.

Según los datos de La Fuente, Compayré y Rashdall, aunque con las naturales reservas ya expresadas, se podría tal vez decir que las autoridades de nuestras Universidades (al menos las que siguen el tipo de Salamanca), antes del siglo xvi, son:

a) Por una parte, los Conservadores regios del Estudio, representantes del Real Patronato e intermediarios entre la Universidad y la Corona.

b) Por otra, el Cancelario, a quien corresponde la colación de grados, la disciplina, el nombramiento de los jueces de Estudio y la observancia de los estatutos.

c) Por otra, el Rector, representante de la Universidad, como corporación total, y que es el encargado de convocar los claustros, autorizar la matrícula, proclamar los catedráticos, dirigir el régimen que llamaríamos técnico o pedagógico de la escuela, conferir el grado de bachiller (por ser, como veremos, más bien un grado interior en la Universidad misma), nombrar los dependientes y empleados y ejecutar los acuerdos de las juntas que preside.

d) Por último, el Primicerio, que sólo preside las fiestas y solemnidades de todas clases en que interviene el Claustro de doctores.

La más preeminente de estas dignidades es la del Rector, a quien auxilian tanto las diversas corporaciones ya citadas como los Consiliarios y De-

finidores, de los cuales se apela en ciertos casos a la Asamblea suprema. Los asuntos económicos se tratan por juntas especiales, interviniendo en ellos estas distintas autoridades. La dirección de los estudios es cosa exclusiva de los profesores, no del Rector, ni de los estudiantes, aun allí donde éstos los nombran (1), en los términos que se dirá más adelante (2). Los doctores forman cuerpo separado. En cuanto a los colegios, instituciones que, si al principio se refieren a la vida privada de los estudiantes, acaban por adquirir el carácter de verdaderos organismos de la Universidad, merecen capítulo aparte (3).

Tales parecen ser las varias fuerzas que constituyen ésta.

(1) Denifle, I, II, 3, f.

(2) En el cap. XI.

(3) El VIII.

VII

GRADOS Y EXÁMENES

Los *grados* y los *exámenes* fueron desconocidos en la antigüedad; a pesar de lo cual, no parece que fuese tan grande la ignorancia de aquellos hombres como la de muchos de los actuales defensores del sistema; con fina ironía advierte el autor que los filósofos de la escuela de Sócrates no estaban graduados. La invención de los grados fué cosa de la Edad Media. La primera restricción al derecho de enseñar es ya del siglo iv; un edicto de Valentiniano lo negaba a las personas que no reuniesen determinadas condiciones. Pero nada establecía sobre exámenes ni ejercicios. El autor sigue a Laurie en la explicación de este fenómeno, diciendo que no es más que un caso particular de los principios generales que en aquella época crearon la jerarquía profesional y corporativa. Así como en cada gremio había aprendices, oficiales y maestros, grados separados entre sí, no por una transición real, imperceptible y continua, sino por límites artificiales y concretos, así aconteció en la Universidad, que

bajo muchos respectos era sólo uno de esos gremios. A su vez, quizá en la formación de esta jerarquía influyeron ejemplos tan poderosos como el de la jerarquía eclesiástica o el de la administrativa del imperio bizantino, o la político-territorial, que sobre la base de la propiedad inmueble constituyó el feudalismo. De todos modos, es lo cierto que en la Edad Media se verifica una reorganización del cuerpo social y sus diversas funciones definidas, de acuerdo con las ideas y las necesidades de aquel tiempo; necesidades e ideas cuya génesis, por demás compleja, no es de este lugar inquirir. Lo imposible es conservar esos moldes, y menos reconstituirlos cuando, sea para bien, sea para mal — que de estos juicios se suele cuidar poco la historia —, han desaparecido las condiciones reales y objetivas que en esas creaciones se manifestaban.

Los grados fueron apareciendo poco a poco; a fines del siglo XII no existían aún. El Cancelario de la Universidad de París venía confiriendo la *licentia docendi*; en Salerno había una *licentia medendi*; pero ni una ni otra, según el autor, constituían un diploma, ni menos suponían examen. Para enseñar, bastaba haber estudiado con un maestro cuya autoridad respondiese de la del discípulo. Abelardo no fué censurado porque enseñase sin haber obtenido grado alguno, sino por enseñar *sine magistro*. Cosa análoga parece que aconteció a Irnerio en Bolonia. Alejandro III, y lo mismo el tercer Con-

cilio de Letrán, ordenan, contra las pretensiones restrictivas de los obispos, que a ninguna persona idónea se ponga impedimento para enseñar. Pero cuando se multiplicaron los maestros y los discípulos, vino poco a poco esa licencia a constituir ya una especie de diploma, que, sin embargo, se siguió dispensando sin examen previo, y atendiendo sólo a las diversas y múltiples pruebas de capacidad, conducta y demás cualidades de los candidatos, o sea, de una manera más libre, más concienzuda y más conforme, a la vez, con las ideas que empiezan a prevalecer ahora (1). Probablemente, se fué perdiendo poco a poco este sentido real de las cosas, y entonces, como suele acontecer, se pretendió remediar la decadencia interna del espíritu por correctivos exteriores: leyes, requisitos, prohibiciones, apremios: mecanismos, en suma, de éxito más que dudoso.

(1) Semejante era la *ichaza* expedida también sin examen previo de las Universidades musulmanas, y lo es todavía, por ejemplo, en la ya citada de Fez, que parece hoy mismo «tan próspera, a los diez siglos de su fundación», según M. Delphin (*Fas, son Université et l'enseign. supérieur musulman*. -París, 1889, pág. 106). Por el programa de las enseñanzas de sus 40 profesores (teología, derecho, gramática, retórica, lógica, aritmética, astronomía, metafísica, historia, geografía, medicina, literatura, etc.), por su afición a Aristóteles, por sus métodos y otros particulares de su organización, cree el autor que esta famosa escuela recuerda las Universidades de la Edad Media (páginas 76 y siguientes) —Sobre estos puntos, y muy especialmente sobre la *ichaza*, tienen el mayor interés las observaciones del Sr. Ribera en su citado discurso.—Véase el número 407 del *Boletín de la Instrucción*, páginas 52 y siguientes; como también el trabajo de M. Delphin, páginas 45, 46 y 99.

¿Qué de extraño tiene este ejemplo de supersticiosa fe en semejantes recursos, cuando todavía la política pedagógica de nuestro tiempo, en su reacción contra los abusos, el marasmo y la corrupción del antiguo régimen, no ha procedido de distinta manera?

A los tres meses de «Investigaciones prolijas» (que pedía la bula de Gregorio IX) «y de severa información sobre la vida, costumbres, saber, capacidad, amor al estudio, perfectibilidad y otras cualidades necesarias a quien aspira a enseñar», vino a sustituir el examen, prueba específica y concreta, análoga a la «obra maestra» que se exigía a los artesanos, al testimonio de personas competentes, otro más «objetivo» (en la apariencia), directamente aducido por los candidatos. Las cosas tomaron ya otro camino.

Los datos de la consideración que precede están tomados de la nutrida exposición de M. Compayré; pero la explicación del proceso parece a sus ojos algo distinta. Constituidas ya las Facultades, con sus programas regulares de estudio y su cuerpo de profesores, el sistema de grados, dice, se derivó naturalmente de la necesidad de inspeccionar el trabajo de los discípulos, de cerrar por medio de exámenes, de actos, privados o públicos, los períodos sucesivos de estudios, celebrándolos con ceremonias solemnes. De estas condiciones nació, según M. Compayré, el primer grado: la licencia. Ya ha-

bía bachilleres y doctores, o sea (en su opinión), estudiantes y maestros; «pero no *grado* de bachiller, ni *grado* de doctor». Debe también notarse, añade, que los grados no se otorgaban, al principio, sino por la Iglesia docente, es decir, por el Cancelario; no, como aconteció más tarde, por el Cuerpo de profesores. Todavía, en el siglo xvi, confieren los Papas a sus legados y a la Compañía de Jesús «el derecho de crear bachilleres, licenciados y doctores».

Según el autor, la distinción del *trivium* y el *quadrivium* venía ya marcando como dos períodos (*gradus*) en el curso de los estudios. De aquí le parece que se derivarían los grados propiamente dichos. Es el primero de ellos el de bachiller (*baccalarius*, *baccalaureus*), cuyas varias etimologías parecen coincidir en significar un joven, un aprendiz, un inferior, un principiante. Vino a ser, pues, el bachiller el estudiante que aspiraba a la licenciatura; el sentido de M. Compayré quizá da a entender una cosa semejante a la situación del *undergraduate* de las Universidades inglesas, aunque ya con grado.

La *déterminance* era, parece, el ejercicio público en que el aspirante al bachillerato, en París, exponía algún punto de lógica (*determinabat quaestionem*) y contestaba (*disputabat*) a los argumentos que se le dirigían. La importancia y vigor de este acto ha sido diversamente juzgada; para M. de Compayré, una discusión pública durante varios

días, a veces durante todo un mes, no podía menos de exigir cierta fuerza y presencia de espíritu a un joven de catorce a quince años. A ella seguían otros ejercicios interrogativos sobre Lógica y Gramática, dirigidos por examinadores graduados, elegidos por las naciones. El bachillerato existía al principio sólo en la Facultad de Artes; después se aplicó a las otras, modificando la edad, el tiempo de estudios, las pruebas y otros requisitos.

En Salamanca, como en Bolonia, que en tantas cosas sirvió a nuestra escuela de tipo, el bachiller era un estudiante que, habiendo seguido la enseñanza de sus profesores cierto número de años, quedaba autorizado (quizá obligado) para dar lo que hoy llamaríamos «repaso». Según Gil de Zárate, este grado habilitaba para ejercer la profesión; el de licenciado, para enseñar (distinción que no aparece clara y contra la cual protesta La Fuente). En algunas Facultades no se podía ser bachiller sin haber cumplido veinticinco años y haber estudiado diez. En España, las pruebas no eran quizá tan rigurosas. Ni aquí, ni en el Extranjero, había exámenes «por asignaturas».

Ya, en la organización que Alfonso X dió a los estudios de Salamanca, se habla de «bachiller legista», y La Fuente cita otro en cánones, en 1230; así es que, entre nosotros, no fué sólo la de Artes la Facultad donde al principio hubo este título; salvo que fuese entonces aún, no un nombre técnico, sino

de uso vulgar, honorífico, etc., según vimos que aconteció en los primeros tiempos (ya en el siglo iv, según La Fuente) con el de doctor, por lo menos. Por las Constituciones de Martino V (1422), el bachiller en Leyes necesitaba estudiar seis años (dos de ellos, de Decreto, para los canonistas); a éstos había que agregar otros cinco para la licenciatura, de los cuales cabía obtener dispensa (1).

Si el bachiller era, en rigor y ante todo, un aprendiz de profesor, la licenciatura constituía «el grado por excelencia, el examen más serio, el más importante; en ciertas facultades, el único importante y serio; los de maestro y doctor no eran más que su consecuencia y consagración natural». El primer grado de licenciado en la Universidad de París, según M. Compayré, data de 1213. Era conferido por seis maestros en artes (tres elegidos por sus colegas y tres por el Canciller), los cuales, después de un examen preliminar, presentaban a los aspirantes. Algunas veces, estos grados no se conferían más que cada dos años (en el llamado de «jubileo»). En París, Oxford y Cambridge (y en España?), la *licentia ubique docendi* imponía la obligación de enseñar durante cierto tiempo.

Obtenida la licenciatura, el grado de maestro en Artes, equivalente al de doctor en las demás Facultades, no solía consistir más que en solemnidades y

(1) Vidal, *Ob. cit.*, p. 43.

ceremonias; pero, en ocasiones, se le añadían otras pruebas. M. Compayré describe sumariamente los ejercicios, el ceremonial y las insignias referentes a estos particulares. Todo era bastante complicado, y tan costosa su función representativa (de la cual formaba parte en Salamanca la necesidad de costear una corrida de toros), que, como dice M. Compayré, se necesitaba ser «más rico en dinero que en saber para llegar al doctorado». Según Thurot, había doctor que gastaba su patrimonio en estas fiestas, «quedándose pobre para el resto de su vida». ¿Será esto exagerado? Recuérdese que Ramus lamenta que la tercera parte de lo que costaba la carrera de Medicina se gastase en banquetes. Las cosas llegaron al extremo de que, en 1311, Clemente V mandó que el candidato jurase no gastar más de 500 libras para su promoción al doctorado.

Entre nosotros, el grado de doctor era propio solamente de la Facultad de Derecho; en Teología, Medicina y Artes, el título superior equivalente era el de Maestro; nuestros doctores en Teología lo eran por la Universidad de París. Los «mayorales de los estudios» (los catedráticos, para La Fuente), dicen las Partidas, daban la *licentia* para aspirar al título de maestro, aunque en Salamanca confería los grados el Maestrescuela Cancelario. En lo que acaso no cedíamos a nadie era en el fausto y ceremonial de estas solemnidades. Asombra leer en Vidal y en La Fuente los gastos de un grado de doctor «con

pompa»; verdad es que, andando el tiempo, en el siglo XVIII, la asistencias ordinarias a estas fiestas, en la Universidad de Salamanca, producían anualmente a cada doctor de 12 a 15.000 pesetas. A este precio, ya se podrían resignar a servir de elemento decorativo.

VIII

LA FACULTAD DE ARTES Y LOS COLEGIOS

La parte tercera del libro está consagrada a estudiar el *programa* y *método* de cada una de las antiguas Facultades.

La primera es la de Artes, cuya posición especial ya se ha dicho. El autor describe los diversos episodios de la vida diaria de uno de sus estudiantes en la Universidad de París, de las cinco o de las seis de la mañana, en que comenzaban las clases en la rue du Fouarre (donde se daba la mayor parte de sus enseñanzas), cerrada al tránsito, no sólo de carruajes, sino aun de peatones, para alejar el ruido (que en las Universidades de Madrid y Barcelona, v. gr., es hoy, por cierto, tan extraordinario y antihigiénico). Su equipo escolar se reduce al cuaderno para tomar notas durante las lecciones; a veces, le agrega un manuscrito del libro sobre que éstas versan, alquilado o comprado, quizá a subido precio, al estacionario o librero. Las clases, en un principio arrendadas por cada maestro, y propiedad,

después, de las naciones, no poseían, en los primeros tiempos, otro asiento que la cátedra de aquél; todavía en 1451, los estudiantes se sentaban en el suelo sobre paja extendida (1). Cada profesor tenía sus discípulos propios, que le estaban adscritos por su matrícula, y que no recibían enseñanza de ningún otro. Algunas veces, daban las lecciones en sus casas: v. gr., en Praga.

La clase comenzaba por una oración; luego, el maestro leía y comentaba uno o varios libros, que tenía delante (v. gr., la *Gramática* de Prisciano, o alguna traducción latina de la *Lógica* de Aristóteles), mientras que los alumnos copiaban en sus cuadernos sus observaciones. A veces, este procedimiento venía a ser un mero dictado, como el que todavía subsiste en algunas cátedras de Alemania, y que hacía decir, no sé si a Schleiermacher, que el profesor alemán era todavía el único para cuyos discípulos había sido inútil el descubrimiento de la imprenta. En otras ocasiones, improvisaba su explicación. Otras, por el contrario, se contentaba

(1) En un armario de las oficinas de la Universidad de Salamanca, hay una pintura que representa el interior de una cátedra, probablemente en el siglo xvii, en pleno ejercicio: el catedrático, las diversas clases de estudiantes, etc., sentados en gradas; pero en el aula que se dice haber sido la de Fr. Luis de León y conservarse en su estado primitivo, no hay gradas, sino bancos sin respaldo.—La pintura antes citada es muy semejante al grabado que llevan al frente los Estatutos de 1625, y que ha reproducido Reynier al frente de su libro *La vie universitaire dans l'ancienne Espagne* (Bibl. Espagnole); París y Toulouse, 1902.

con entregar su manuscrito a uno de sus alumnos, para que lo dictase en su lugar. No hace mucho, algún catedrático español seguía este procedimiento, perfeccionado: haciendo que uno de sus alumnos leyese en clase, como explicación y comentario de la lección de memoria, aprendida en la «letra grande» del libro de texto, las ampliaciones que, en otra más pequeña, como es general uso, contenía el propio libro.

Estas descansadas prácticas fueron prohibidas varias veces; pero sin más éxito que promover alguno que otro motín triunfante.

A las nueve, acababa la clase ordinaria, y comenzaban las llamadas «extraordinarias» (*lectiones ad cursum*), que, en ocasiones, los profesores daban hasta en sus casas, pero que, en general, solían tener a su cargo los bachilleres, es decir, aprendices de profesor, de diez y siete a diez y ocho años de edad. La gente debía ser por entonces, y aun mucho después, bastante precoz (contra lo que suelen afirmar los *laudatores temporis acti*): el Cronicón de D. Pedro Torres habla de niños de ocho años que sustentaban conclusiones en Gramática «con muy gentil lengua latina» (1).

El autor cree que las cátedras extraordinarias eran semejantes a las conferencias complementarias de las actuales Facultades francesas, a distinción

(1) La Fuente, II, 60.

de las lecciones «magistrales» y ordinarias del profesor titular. ¿Quizá tomó de aquí pie la distinción entre profesores ordinarios y extraordinarios, que se conserva en las Universidades alemanas? El estudiante podía seguir dos de estos cursos, en los días lectivos, y tres en los de fiesta (1), que no eran, por consiguiente, de completo descanso: por no ver en la enseñanza «obra servil» aquella gente. En todo, venían, por lo común, a gastar unas siete horas con sus maestros, salvo un pequeño intervalo para comer.

Las últimas horas de la tarde eran de recreo, ya en juegos corporales, ya en libaciones y disipaciones análogas. Después volvía el estudiante a su hospedaje (de que estaba, por tanto, ausente todo el día), a aprender de memoria sus lecciones, o a copiar y revisar sus notas. Este hospedaje era a veces la casa del maestro, como hoy sucede tan frecuentemente en Inglaterra.

M. Compayré insiste sobre el carácter mecánico de aquellos estudios y su falta de iniciativa personal; pero algunos críticos creen exagerado el desdén con que hoy solemos hablar del *magister dixit*. Paulsen, por ejemplo, ha indicado que los hombres de aquel tiempo creían que la ciencia era un círcu-

(1) Del Estatuto de 1215 se desprende, dice Compayré, que los cursos extraordinarios se daban solamente en los días de fiesta (*festivis diebus*). Verdad es que las fiestas eran unas 100 al año.—Pág. 177.

lo finito, totalmente explorado y construído por los antiguos sabios, y que, por tanto, sólo había que exponerlo y discutirlo, para su más perfecta asimilación. Pero, si es cierto que la ciencia en la Edad Media parece haber descansado, ante todo, sobre el principio de autoridad (doble: la de los clásicos y la religiosa), y esto, lo mismo en las escuelas cristianas que en las musulmanas, no puede admitirse de una manera absoluta que esa concepción suprimiese en el discípulo toda iniciativa propia, cosa incompatible con la naturaleza del espíritu: bien lo atestiguan ensayos tan originales como los de Rogerio Bacon y los alquimistas.

Una vez por semana, los sábados, las *disputationes* (entre nosotros, « conclusiones sabatinas ») rompen la monotonía. Los maestros discuten entre sí y en presencia de los alumnos, y aun a veces con éstos, un punto dado, con aquella dialéctica, sutil e ingeniosa, de sustentantes y objetantes, que fué, por una parte, cierta especie de torneo del espíritu; por otra, una escuela de flexibilidad y sagacidad de pensamiento; pero que, por razones complejas, se fué aislando de la investigación sustancial de las cosas, hasta degenerar en un juego meramente formal del entendimiento discursivo.

El programa de estudios en la Facultad de Artes coincide con la serie de los libros de texto. Sabido es que las Artes comprendían el *trivium* y el *quadrivium*, con tan marcada acentuación del elemen-

to filosófico, «que esta Facultad, andando el tiempo, vino a convertirse en la Facultad de Filosofía».

En París, se leía, en las clases ordinarias, la *Lógica* de Aristóteles (el *Organon*, las *Categorías*, la *Hermeneia*) y otros trabajos del mismo, así como de Porfirio, Boecio, etc., y la *Gramática* de Prisciano, el famoso maestro bizantino del siglo v. Estos eran los dos estudios fundamentales, y en cierto modo rivales, en los que, dice el autor, el formalismo abstracto del discurso lógico o del gramatical, sustituyó por entero al conocimiento real de las cosas. Los cursos extraordinarios se referían en su mayor parte a los mismos objetos, añadiendo, como de estudio facultativo (*si placet*), la *Ética* y la *Psicología* de Aristóteles. La Retórica y las cuatro ramas del *quadrivium* (Aritmética, Música, Geometría y Astronomía) constituían las demás enseñanzas; más tarde, se les añadió la *Metafísica* y la *Filosofía natural* de Aristóteles, prohibidas al principio con las obras de los herejes. Toda la parte de estos libros más realista y empírica (*Physica realis*) «estaba relegada a segundo término». «No se pensaba para nada en la historia de la humanidad, y menos aún en la observación de la Naturaleza.» «Las grandes obras de la antigüedad clásica eran desconocidas.» La dialéctica, la lógica formal, el silogismo, reinaba sobre todas las cosas y era «la ciencia de las ciencias».

La dictadura de Aristóteles, «El Filósofo» por

excelencia, el *praecursor Christi in rebus naturalibus*, se extendía, desde Oxford y Cambridge, a Salamanca, a Leipzig, a Praga, a Viena. Pero, más que en sus originales (o, hablando con propiedad, en las traducciones latinas), se le estudiaba principalmente en epítomes y compendios, uno de los cuales, y el más popular, según Laurie, fué durante siglos el de las *Símulas* del portugués Pedro Hispano (el Papa Juan XX). Desde fines del xiv, comienza a aumentar la importancia de Euclides, y en general de las Matemáticas, y a despertar el interés por el estudio de la Naturaleza.

Conviene indicar que este programa era entre nosotros, a veces, más amplio: a la Facultad de Artes correspondían, por ejemplo, los estudios de Matemáticas, con la Astronomía (Astrología), la lengua arábiga y otras, que tanto protegió ya el Rey sabio, así como la Música, cuyo estudio también se desarrolló en Viena, según el autor. No es fácil desconocer aquí el influjo de los árabes y de sus escuelas.

¿Cuáles fueron los Métodos de enseñanza durante estos tres o cuatro siglos? El autor, siguiendo a Thurot y a Mullinger, los divide en dos tipos, de los que pueden respectivamente dar idea el *Comentario* de Santo Tomás a Aristóteles y las *Cuestiones* de Buridan sobre la Etica. El primero, la *expositio*, era un análisis del texto, comenzando por ciertas consi-

deraciones generales referentes al asunto; estudiando luego éste «al modo aristotélico, a saber: en sus causas material, moral, final y eficiente»; señalando las principales divisiones, subdividiéndolas a su vez, distinguiendo y subdistinguiendo gradualmente cada una de ellas, hasta venir a parar, como último residuo indivisible, a cada particular pensamiento, el cual, entonces, se traducía en otras palabras, a fin de explicarlo; y no pasando nunca de uno de estos miembros a otro, sin razonar su lugar y relación en el todo. El culto de la paráfrasis constituía el nervio de este primer procedimiento didáctico.

El segundo (*quaestiones*) parece que era algo más libre. Consistía «en aplicar a todo problema, susceptible de varias soluciones, el método de Abelardo en su *Sic et non*»: discutir el pro y el contra de cada una de ellas, para dar en la que el maestro defendía contra objeciones que él mismo formulaba; todo ello, silogísticamente.

Juzga el autor semejante instrucción defectuosa. Se limitaba a facilitar la comprensión de los textos y la apreciación del valor formal, el rigor lógico, de sus proposiciones; y la consiguiente tendencia a identificar el estudio de las *doctrinas* acerca de las cosas con el estudio de las *cosas* mismas los llevaba a dar por conocidas éstas tan luego como aquéllas lo estaban. El propio Rogerio Bacon, a cuya originalidad tanto se debe, no dijo que *scito textu, sciuntur omnia*? ¡Qué lejos esta-

ba del dicho de uno de sus compatriotas (pero de nuestro tiempo), Bryce, de que «una onza de observación personal vale por una libra de datos sacados de los libros»! Estas frases son, respectivamente, la fórmula de dos edades tan contrarias en la historia del pensamiento y la ciencia. En la escolástica, aquella concepción de la autoridad en el orden intelectual que M. Compayré cree derivada del ejemplo de la teología vino a sobreponerse a la indagación personal; y, precisamente, no en el orden de los hechos, de la historia, de los fenómenos naturales, de aquellas ciencias, en suma, llamadas «de observación y experiencia», que, según profundamente ha mostrado Leonhardi, tanto dependen de la autoridad, sino en aquellas otras que más directamente apelan al testimonio de la propia conciencia y discurso.

«La otra característica de aquella pedagogía —añade—era la pasión por la disputa, único refugio que se dejaba a la libertad de espíritu». ¡Menguada libertad! El satírico pasaje de Vives, que trae íntegro el autor, es excelente: «Disputan antes de la comida, durante la comida, después de la comida; en privado y en público; en todo tiempo y lugar.» Y sigue por el estilo. El canciller de París comparaba aquellas disputas con las riñas de gallos. El «ergotismo escolástico» (1) ha quedado como proverbio.

(1) Juego de palabras entre *ergo* y *ergot* (espolón de gallo).

Por desgracia, nuestra vida moderna no ha podido acabar todavía con semejantes diversiones.

El autor, sin embargo, reconoce que, en todos estos defectos, aquella pedagogía era quizá la única posible a la sazón y con los recursos de que se disponía: téngase siempre en cuenta lo numeroso de los discípulos y lo escaso y costoso de los libros. D. Juan Corminas, en el *Suplemento al Diccionario* de Amat (1), dice que «el Archivo de la Corona de Aragón conserva un comprobante de cierta escritura del año 1044, por la que el obispo y canónigos de la santa iglesia catedral de Barcelona, con aprobación del legado del Papa, compraron a cierto judío el *Ars Prisciani*, dando por él una casa situada en la calle del Call y una viña en Moncada». Ya en el siglo XIII, más generalizada la escritura, no es probable que los códices valieran tanto, pero debían ser bastante caros aún; lo cual traía consigo la necesidad de tantas lecturas, glosas y comentarios; esas repeticiones, esa insistencia, ese consiguiente cultivo inmoderado de la memoria. El estudiante tenía que ser, en cierto modo, «una biblioteca viva en miniatura».

Sorprende, sin embargo, a M. Compayré cómo, precisamente, esa misma escasez de textos no ser-

(1) *Suplemento a las memorias para ayudar a formar el Diccionario de escritores catalanes de D. Félix Amat*, por D. Juan Corminas.—4.º Burgos, 1849. Anónimo, p. 285. Debo esta noticia a la bondad del Sr. D. Juan F. Riaño.

vía para despertar el estudio directo de las cosas, que debía parecer entonces más accesible que el de los libros. Se explicaría que la rápida multiplicación de éstos, en el Renacimiento, dice, por la Imprenta, hubiese hecho a los hombres de estudio «más bien humanistas que realistas, antes lectores que observadores de la naturaleza»; pero no que en la Edad Media cerrasen los ojos a la realidad para concentrar su atención en la enojosa paráfrasis continua de unas cuantas páginas de execrable latín. Pero el fenómeno es menos extraño de lo que podría parecer: sea porque el estudio de doctrinas hechas es más fácil que la investigación de la verdad (mientras no se pasa de la superficie de aquéllas), sea porque el pensamiento de cada individuo sólo despierta, en reacción con otros, en forma crítica. El verbalismo, la ciencia «libresca», lo que se ha llamado «la superstición de la letra de molde», corrompe y estraga y dificulta la libertad del espíritu; pero el libro es, al cabo, una forma de enseñanza, y toda enseñanza nos prepara a la indagación personal, como el arte nos prepara a la contemplación estética del mundo. El labriego, por ejemplo, tiene más a mano las plantas que los libros; pero no sabe observar y es difícil haga por sí solo y sin dirección mucha botánica. En el estudio de la historia ha venido la observación antes que los libros; pero el valor de éstos ya hoy día ¡cuán otros resultados permite a aquel estudio!

La Facultad de Artes tenía, dice el autor, un

carácter mixto de enseñanza superior y secundaria (en el sentido actual de estos términos): lo primero, en cuanto a su elemento filosófico; lo segundo, en los estudios de Gramática, Retórica y Matemáticas; recuérdese que el bachillerato podía obtenerse a los catorce años.

Este carácter mixto se acentuó, en su sentir, cuando abrazó, en los últimos tiempos de la Edad Media, además de aquellos estudios, los *colegios* y demás institutos para el hospedaje de los estudiantes; institutos que llegaron a ser miembros, y miembros absorbentes, del organismo universitario. El deseo de proteger las costumbres de una juventud casi rayana en la infancia movió a querer sujetarla a una vida común bajo la autoridad de un maestro. Y esta tendencia pedagógica vino a encontrarse con otra: la de crear asilos benéficos, donde se acogiesen los estudiantes pobres. De ambas nacieron los colegios, que en los primeros tiempos sólo atendían a cuidar de la vida y costumbres de los jóvenes, a quienes no daban ellos enseñanza, sino la Universidad. Los colegios aparecen ya desde el siglo XII: el de los Daneses, por ejemplo, en París, para los escolares de esta nación, dicen que se fundó en 1147. Pero la defectuosa preparación de los estudiantes, al comenzar las clases de la Facultad de Artes, hacía necesario suplirla de algún modo, con cierta instrucción preliminar en determinadas materias.

Los colegios empezaron a proporcionarla a sus huéspedes, y, sea que el carácter más eficaz de esta acción interna promoviese su desarrollo y aun superioridad respecto de la que podríamos llamar enseñanza pública, sea por otras causas, los colegios, no sólo llegaron a ser verdaderas escuelas, con sus clases propias, sino a absorber de tal suerte las de la Facultad de Artes, que acabaron por hacerlas inútiles, hasta el punto de que en algunas partes se cerrasen en el siglo xvi, en el cual, los maestros, así como los candidatos a las funciones de rector, procurador y decano, estaban obligados a residir en los colegios. Aun antes de llegar a tal extremo, la Facultad de París, ya en el siglo xiv, puede decirse que no era más que una federación de 40 ó 50 colegios. Estos, merced a la evolución indicada, vinieron entonces a constituir, casi por vez primera, de una manera definida, dice el autor, algo semejante a nuestra segunda enseñanza.

Esto acontecía en París: pero no en todas partes se limitaron los colegios y hospederías siempre a los «artistas». Ya M. Compayré estudia la famosa Sorbona, colegio destinado a los teólogos, y habla de los *hospitia juristarum* de Cambridge, y el que en el siglo xiv fundó en Bolonia el cardenal Albornoz en favor de los estudiantes españoles era para diez teólogos y veintiún canonistas (1). En éste y en los

(1) Rashdall, I, cap. IV. § 4, considera este Colegio (que estudiaba con detenimiento) como el primero que, por su importancia,

demás colegios nuestros, se requería por lo común, para entrar, ser ya bachiller. Parece, pues, que, de los motivos a que M. Compayré atribuye la creación de estas hospederías, el cuidado por la educación de la juventud y el deseo de auxiliar a los alumnos pobres deben haber sido los más generales; sin que por esto se niegue la importancia del otro fin, más intelectual, de suplir la deficiente preparación de los estudiantes que entraban en Artes, tratándose de colegios destinados para discípulos de esta Facultad.

¿Qué acontecía entre nosotros?

En los primeros tiempos de nuestras Universidades, los escolares vivían privadamente por su cuenta, arrendando las casas, con grandes privilegios, «a fuero de estudiantes». Después se fueron generalizando los «Bachilleres de pupilos», que hospedaban a cierto número de éstos y a quienes se imponía multitud de condiciones y restricciones en pro de sus huéspedes; no olvidemos que hoy mismo, en Oxford, las casas donde se alojan los estudiantes que no viven en colegios están sujetas también a cierta inspección por la Universidad. Hasta fines del siglo xiv (época del ya citado de Albornoz, en Bolonia), no cita La Fuente ningún colegio español: el de la Asunta, de Lérida, tal vez el más antiguo,

se parece a lo que luego han sido los de las Universidades inglesas; añadiendo que es un tipo de la organización boloñesa y que «ha servido de modelo a otros muchos de Italia y España».

pertenece a esa época. Poco después, en 1401 nace el de San Bartolomé, en Salamanca, primero de los de aquella ciudad (llamado por esto el *Viejo*) y quizá el más célebre de España. Probablemente, lo muy costoso de las carreras universitarias, a causa de su larga duración, motivó aquí el nacimiento de estas instituciones: pues al principio fueron fundadas exclusivamente para pobres. Pero bien pronto, y con la complicidad de la Santa Sede, se dispensó a los colegiales de esta circunstancia, y de otras muchas: de todas, casi, podría decirse... salvo la de tener favor con los poderosos. Las becas, que solían durar siete u ocho años, todavía, andando el tiempo, las prolongaban ellos bajo el nombre de «huéspedes», a veces, hasta una edad más que madura: o como dice Pérez Bayer (1), «hasta que les sacase la muerte, o la prebenda o plaza». Estos y otros muchísimos abusos trajeron gran animadversión contra los colegios en el último siglo, que, testigo de su natural agonía, les vende sus bienes, en 1798, en pleno antiguo régimen (no en «la Revolución», como es uso afirmar). En 1828, fueron suprimidos, restablecidos dos años después y extinguidos en 1832. Aun quedan ciertos restos esporádicos, que algún día podríamos aprovechar en nuestro renacimiento universitario—acaso muy lejano—(2).

(1) Manuscrito citado por Gil de Zárate.

(2) Por ejemplo, el mencionado de Bolonia, el de Santiago de Granada, etc. El malogrado profesor de Salamanca Sr. Arés, y

La absorción de las Universidades por los colegios se verifica en España también en términos análogos. En particular, los seis mayores (cuatro en Salamanca, uno en Valladolid y uno en Alcalá) acaban por anular a aquéllas, logrando dar grados por sí, y, aunque sin llegar a suprimirlas, las reducen a condición precaria. En Oxford, el sistema se ha conservado; hasta el punto de que un escritor reciente (1) diga todavía que allí ningún individuo es, como tal, miembro de la Universidad, sino tan sólo en cuanto forma parte de un colegio (aunque hoy ya se permite haya estudiantes que no pertenezcan a éstos). Pero ¡qué diferencias, por ejemplo, entre lo que ha pasado en Oxford y lo que ha pasado en Salamanca! Con la flexibilidad característica de las instituciones inglesas, Oxford, que también había caído en el siglo XVIII en la más deplorable situación, se rehace poco a poco y se adapta a las nuevas condiciones. Salamanca, que acaso poco o nada

el celoso rector que fué de dicha escuela, Sr. Esperabé, han hecho una institución con las rentas de los antiguos colegios de aquella Universidad, que ya ha dado frutos importantes, y que los daría más continuados y mayores, si no hubiese faltado al naciente instituto el auxilio del benemérito Arés y la necesaria amplitud de miras en muchos de sus cooperadores y sucesores. Véase *El Colegio de Bolonia*, por D. Pedro Borrajo y D. Hermenegildo Giner — Madrid, 1880.

(1) Véase en el núm. 411 (1894) del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, bajo el título de *La Universidad de Oxford*, por D. M. G. de la C., unos extractos del libro de Mr. Wells, *Oxford and Oxford life* (Londres, 1892), que es al que se alude; capítulo II.

tuvo que envidiar a Oxford en sus mejores días, y donde queda todavía alguna que otra grandiosa muestra de sus edificios universitarios, que rivalizan con los mejores de Oxford (restos olvidados por nuestra barbarie demoledora de *todos* los tiempos), decayó como Oxford, también... Pero aquí acaba el parecido.

Una observación, para concluir con lo relativo a la Facultad de Artes. Probablemente, es exacto el concepto que el autor tiene de esta Facultad, como organismo que participaba a la vez del carácter superior y el secundario, quizá bastante análogo al Colegio actual (*college*) de los Estados Unidos, en el cual se reúnen a la vez enseñanzas elementales, propedéuticas y secundarias con otras propiamente científicas. En aquella Facultad, preparatoria para las denominadas «superiores» («mayores», en España) y de inferior rango a éstas, entraban asimismo todos aquellos estudios que no eran ni Teología, ni Jurisprudencia, ni Medicina, ni Cánones, o en otros términos, que no conducían a una de estas profesiones especiales: por ejemplo, las Lenguas orientales o la Astronomía, al lado de otros propiamente preparatorios, entonces, como la Lógica. Era a modo de un desdoblamiento de las antiguas disciplinas del *trivium* y el *quadrivium* (las «letras» y las «ciencias», que dice Gil de Zárate). Y así es verosímil que en esta Facultad se

halle a la vez el germen, por una parte, de la segunda enseñanza; por otra, de las Facultades de Filosofía de Alemania y de las de Letras y de Ciencias de Francia, Italia, Bélgica, España, etc. En Inglaterra, este grupo de estudios conserva el mismo título de «Artes», pero diferenciado ya de la enseñanza secundaria. Esta allí se da en instituciones especiales, como acontece en el Continente (*Public schools, Grammar schools, Middle class schools*, etc.)

Entre nosotros, la tradición se mantuvo más que en otras naciones—caso a primera vista extraño—en la reforma, más o menos revolucionaria, de nuestra instrucción pública. En 1807, cambia esa Facultad el nombre de «Artes» por el de «Filosofía»; y desde entonces ya lo ha conservado, ora reuniendo todos sus estudios en un solo organismo y siguiendo el sistema alemán (1845), ora reduciéndose a los filosóficos y literarios, y excluyendo los matemáticos y naturales, para formar con ellos otra Facultad paralela, conforme al sistema francés (1857). Y así, desde 1845 hasta 1857, el título de Bachiller en Filosofía cerraba nuestra segunda enseñanza; pero la ley de 1857, al dividir esta Facultad en dos, estableció en ellas el grado de Bachiller, en los mismos términos que en todas (en Teología, Derecho, Medicina y Farmacia) y restauró, para el diploma final de los estudios secundarios, el nombre de Bachillerato «en Artes».

El concepto de la segunda enseñanza y su relación con la Facultad de Filosofía (en el sentido amplio de esta palabra) lo expresa Gil de Zárate (1) al decir que «ambas tratan de las mismas materias y se distinguen sólo en que la una se contrae a las nociones o elementos, y la otra se eleva hasta lo más sublime»: esto es, forma el ciclo *científico* correspondiente al ciclo *elemental* de la primera educación (general o enciclopédica, que constituye sin solución de continuidad las llamadas primaria y secundaria), cuyo programa se desenvuelve luego ampliamente en aquella Facultad. Así ha venido ésta a ser el verdadero núcleo de la Universidad moderna. Las tendencias actuales, cuya expresión entre nosotros fué el plan de los Sres. Chao y Uña (en la República de 1873), parecen ser inversas a la de la Edad Media. Pues hoy se considera a los estudios que (con erróneo y arbitrario concepto) forman los dos grupos de Letras y Ciencias como los realmente superiores, propios y característicos de la Universidad; reduciendo la enseñanza del Derecho, la Medicina, etc., a un carácter más bien de cierta aplicación práctica, análogo, v. gr., al que tienen las escuelas de ingeniería y demás llamadas «técnicas», «especiales», etc., algunas de las cuales están dentro de la Universidad (v. gr., entre nosotros, la Veterinaria, la Arquitectura, o ciertas ramas de Ingeniería).

(1) *De la Instrucción pública en España*, III, p. 110.

Que este punto de vista deba mantenerse o rectificarse; que convenga—*a*) insistir en esa división de las Facultades en dos grupos, uno científico (el de las actuales de Filosofía y Letras y de Ciencias), otro más «práctico» y profesional (Derecho, Medicina, Farmacia...); o bien—*b*) abandonar por igual *todas* las Facultades, incluso las de Filosofía y las de Ciencias, a la tradición que hoy las dirige, y crear nuevos centros superiores para el trabajo propiamente científico, como antes acontecía entre nuestros vecinos, v. gr., con el Colegio de Francia, o la Escuela de Estudios Superiores; o, por el contrario,—*c*) procurar transformarlas, sin distinción, en centros de indagación personal, en el sentido germánico, al cual Francia ha vuelto los ojos con enérgico impulso; o, por último, y dejando otros varios caminos,—*d*) reorganizar nuestros doctorados y conservar, más o menos mejorada, la situación que hoy tienen los estudios de las licenciaturas... es problema que no cabe aquí más que indicar y que ha de meditarse concienzudamente; pero que no recibirá solución *real* y efectiva (no aparente y *de Gaceta*) mientras no se resuelva otro problema, a todas luces anterior y el fundamental para nuestro estado: la formación de un personal adecuado a la reforma, sea ésta la que fuese.—Sin él..

IX

TEOLOGÍA

Como se acaba de ver, la Facultad de Artes tenía un carácter general y preparatorio, que la distinguía de las llamadas Facultades «superiores»: Teología, Derecho y Medicina. De éstas, la precedencia correspondía a la Teología, según M. Compayré, y, en realidad, a ello parece contribuir el concepto de la Edad Media, que todavía muchos mantienen hoy, tocante a las relaciones y privilegiado lugar de esta ciencia con la filosofía y con las ciencias «profanas» (*ancillae Theologiae*). Entre nosotros, donde ya hemos visto que no hubo Teología hasta el siglo xv en las Universidades, la precedencia correspondió en general al Derecho, a lo menos en Salamanca; pues en Alcalá, cuya creación (1508) es posterior a la introducción de la Teología en las escuelas civiles, y que precisamente fundó Cisneros, sobre todo para cultivarla, por no satisfacerle su estado, era la Teología la primera. En Tolosa, en Praga, en Viena, en Bolonia, tampoco hubo Teología hasta la segunda mitad del

siglo xiv. Los Papas, que eran los verdaderos fundadores, únicos en este orden de estudios, los fueron sucesivamente estableciendo sobre el modelo de París, que tuvo el monopolio de esta enseñanza por privilegio pontificio. Era la carrera que más duraba. «A los veintiún años se podía ser maestro en Artes; a los veintiséis o veintisiete, doctor en Derecho o Medicina; para serlo en Teología, cuyos estudios a principios del xiv duraban en París catorce años (que en Alcalá redujo a diez Cisneros), se necesitaba haber cumplido treinta y cinco.» En España, al principio, no se llamaba a los graduados en esta Facultad «doctores», sino «maestros en Sagrada Teología», como a los graduados en Artes.

La Facultad de París no sólo era un Cuerpo docente, sino un Consejo para los casos graves en los asuntos eclesiásticos de la Cristiandad, y su autoridad llegó a ser tal, que, al sostener sus opiniones contra las del Papa Juan XXII, decía: «Nuestros doctores saben mejor lo que se debe creer en materia de fe que los juristas y clérigos de vuestra Corte, quienes poco o nada saben de Teología».

Además, esta Facultad constituía «una federación de comunidades religiosas y seculares». En general, maestros y estudiantes pertenecían a las órdenes religiosas, ya a la de Santo Domingo, ya a las mendicantes (Franciscanos, Agustinos, Jacobinos y Carmelitas), ya a alguna otra, las cuales solían te-

ner, a su vez, en sus conventos «cátedras públicas de Teología, cuyos titulares eran miembros de la Facultad». Alberto Magno y Santo Tomás enseñaron en los Dominicos de París. La Universidad se quejó de «esta participación de las Órdenes religiosas en la enseñanza de la Teología»; pero, ayudados por el Papa, los conventos vencieron, y sus cátedras siguieron formando parte de la Facultad. Esta, sin embargo, conservó siempre establecimientos y colegios seculares, el primero de los cuales fué el famoso de la Sorbona, fundado por «Roberto de Sorbon, capellán de San Luis (1257)», «para diez y seis estudiantes pobres de Teología, cuatro de cada una de las cuatro naciones». Este Colegio, con el tiempo, llegó a absorber la Facultad.

Desde el siglo xiv, la principal función de los maestros en Teología era dirigir los actos públicos, más bien que enseñar, cosa que vino a confiarse casi únicamente a los bachilleres. Los libros estudiados en estas cátedras eran quizá exclusivamente dos: la *Biblia* y las *Sentencias* de Pedro Lombardo. Estas constituían un grado superior de estudios respecto de aquélla, y, como es sabido, formaban un tratado de Teología, compuesto de extractos sistemáticos de la Escritura y de los Padres de la Iglesia. Usábase aquí de los mismos procedimientos, ya indicados, de exposición y discusión; aunque la última era un monólogo, en que sólo el profesor hablaba, argumentándose y contestándose a sí mis-

mo. Los tres caracteres de la Teología escolástica eran: la sistemática del dogma y demás cuestiones religiosas; el uso de la razón, sin otro límite que la fe tradicional, y la aplicación del «estilo geométrico, que procedía por axiomas, teoremas y corolarios», donde toda la solidez dependía del enlace meramente formal de las proposiciones. Contemporáneos tan eminentes como Gerson, Clemente VII y Petrarca censuraban el prurito abstracto, la sutileza, la frecuente vacuidad del asunto, la idolatría del silogismo y el abandono de la predicación para el pueblo, que eran las graves faltas de aquella Teología. De tal modo se multiplicaron las cuestiones, paráfrasis y comentarios sobre la Escritura, que la inteligencia acabó por perder a ésta de vista; al punto de que, en el siglo xiv, la Teología renovada «volvió a hallar la Biblia con la misma sorpresa y el mismo entusiasmo con que los humanistas del Renacimiento encontraron a Homero y a Virgilio».

X

DERECHO

Si París era el centro de la Teología, la Universidad de Bolonia lo fué de los estudios jurídicos, así civiles, o sea del Derecho romano justiniano, como del Derecho canónico, emanado de los Concilios y los Papas. En general, la Facultad de Leyes comprendía una y otra clase de estudios; pero en París sólo había Facultad de Cánones, por haber prohibido allí—y en otras muchas partes—los Papas, a principios del siglo XIII, la enseñanza del Derecho civil, siguiendo la sospecha y desafecto con que la Iglesia miró a veces esta clase de estudios. Ya en el siglo XII, los Concilios de Letrán y de Tours prohibieron a las Órdenes religiosas cursarlos; San Bernardo «se quejaba amargamente del ardor con que el clero, no obstante, los seguía»; Inocencio IV prohibió el estudio del Derecho romano en toda Francia, ya como perjudicial a la ciencia sagrada, ya como inútil, ya como dado a introducir la rivalidad y aun el predominio del referido Derecho en los pleitos eclesiásticos. Era «el mismo espíritu conservador y tradicionalista, que se había

opuesto a la introducción de la Física de Aristóteles en la Facultad de Artes».

Los de esta Facultad también miraban a su vez mal y con cierto menosprecio a los legistas, cuya profesión estimaban más bien como una industria que como una función elevada y científica: el Derecho no estaba comprendido entre las siete artes liberales. Los juristas, por su parte, se desquitaban en un terreno en que hoy todavía hallan sabrosa compensación a estas y otras contrariedades; a saber: monopolizando por la fuerza misma de las cosas todas las posiciones importantes, incluso dentro de la Iglesia, donde venían a arrancarlas a los teólogos, y acumulando riquezas, que les permitían una ostentación, con la cual, según las palabras de Honorio III, asombraban al sol (*advocati nostri, immo diaboli... stupentem reverberantes solem*); mientras que los estudiosos de la Filosofía llevaban aquella vida modesta y de privaciones que todavía está para ellos en uso. Y así no es maravilla que, con más o menos razón, se haya atribuido toda la prosperidad de las Universidades provinciales de Francia a sus estudios jurídicos. Al contrario que en España, allí los civilistas eran preferidos a los canonistas, y éstos a los teólogos, con las reservas antes indicadas.

Sabidas son las razones que motivaron la rivalidad entre jurisconsultos y teólogos, desde el siglo XII hasta los tiempos modernos, en que la reacción pro-

ducida por las revoluciones del siglo XVIII determinó una nueva dirección en las tendencias y simpatías de la Iglesia (dirección que ahora quizá comienza de nuevo a modificarse). M. Compayré bien las indica. En el orden político, eran aquellos los consejeros de los Reyes, los mantenedores de su autoridad, frente del poder del Pontificado, los apóstoles del regalismo, del absolutismo monárquico, de la renovación de la *lex regia*, del derecho divino de los príncipes: en suma, de la secularización del Estado (1). En la Universidad, representaron el mismo movimiento de independencia respecto de la potestad eclesiástica; pero quizá también de subordinación a la civil, que tanto empeño pone en acen-
tuar La Fuente. Y así, los Papas mismos, cuando por razones especiales fueron un tiempo aliados de los Reyes y órganos de sus aspiraciones—v. gr., los Pontífices de Aviñón—, vinieron a secundar con sus favores el que los Reyes otorgaban a los legistas y a sus estudios (aun siendo tan cristianos como San Luis, que hizo traducir el Derecho justiniano).

Ya se ha hablado antes de la escuela de Bolonia.

(1) Descamps atribuye en gran parte la libertad política de Inglaterra al escaso influjo de los juristas y el derecho romano.—*Harmonies du droit chrétien*? (No tengo su folleto a la vista.)—Pero recuérdese que Summer Maine (*Derecho antiguo*, c. IV), insiste en que la forma y hasta el contenido de Bracton (alude al denominado *De legibus et consuetudinibus Angliæ* de la 2.ª mitad del siglo XIII), que éste daba como «derecho inglés puro», estaban tomados casi directamente del *Corpus juris*, a pesar de hallarse prohibido el derecho romano en Inglaterra.

El autor trae un interesante resumen sobre ella y sobre el desarrollo de los estudios jurídicos en Italia, de que Bolonia fué el gran centro desde el siglo XII, con Irnerio, a quien viene a llamar el «Abelardo italiano»; el influjo científico de Constantinopla; las *Pandectas* de Amalfi; la continuidad del estudio del Derecho romano, que, como Savigny ha mostrado, jamás se interrumpió; la acción de aquel maestro y su difusión mediante sus discípulos y continuadores, Vacario, Placentino, Odofredo, Azo, Acursio, Bartolo, hasta Alciato y Cuyacio en el siglo XVI; en Oxford, Montpellier, Orleáns, Praga..., en toda Europa. El método de Irnerio y sus continuadores era análogo, respecto de los textos legales, al que se aplicaba a los de Aristóteles: una especie de comentario perpetuo, con notas marginales e interlineales, precisando el sentido de los términos, y unos resúmenes o compendios (*sumas*) de la doctrina. Savigny ha estudiado admirablemente la enseñanza de los «glosadores», que toman su nombre de este método (1).

Considerando como tipo las Universidades de

(1) En su *Historia del Derecho Romano en la Edad Media*.—En otro sentido, Gierke cree que Savigny no ha comprendido bien a los post-glosadores (y al principal, Bartolo), cuya enseñanza reputa corrompida y apartada de las fuentes; cuando representan la adaptación del derecho romano a las condiciones de su tiempo, siendo así «los padres del derecho moderno». *Die historische Rechtsschule und die Germanisten*, p. 14 (Hay traducción española por D. R. Atard, en su libro: *La Escuela histórica del Derecho*; Madrid, 1908.)

Montpellier y Tolosa, describe el autor los estudios de Derecho civil, con sus cursos, ya ordinarios y obligatorios, ya extraordinarios, complementarios y facultativos. Las lecciones eran de una hora (en Bolonia, de hora y media o dos) y se regían por las canónicas: comenzaban a las seis de la mañana, o antes (*hora prima matutina*), seguían a las nueve (*tertia*), a las tres (*nona*) y concluían a las cinco (*hora vesperarum*). El curso duraba del 19 de octubre a San Miguel (29 de septiembre), con sólo veinte días, pues, de vacaciones. Entre nosotros, comenzaba el 18 de aquel mes (San Lucas) y solía concluir por San Juan (24 de junio); a veces, había otro curso de verano, que duraba hasta la Virgen (8 de septiembre), análogo a los «cursos de vacaciones» modernamente introducidos en los Estados Unidos, Alemania, Inglaterra, Francia, etc. Se le llamaba «cursillo», nombre que ha durado hasta nuestros días, cambiando un tanto de significación (1). La falta de puntualidad de los profesores se penaba con multas.

El número de éstos variaba, desde dos hasta diez y seis, que hallamos en Bolonia a fines del siglo XIV. El texto era el *Corpus juris*; pero sin prescindir por completo del derecho «moderno», o sea, el común

(1) Hasta hace poco, «quedarse para el cursillo», se decía del estudiante que, suspenso en los exámenes de junio, tiene que hacer en los meses de verano nuevo estudio para los de septiembre.

y feudal, representado en libros como el *Usus feudorum*, o las *Constituciones* de los Emperadores de Alemania. Entre nosotros, la preponderancia de la legislación justiniana hizo que sólo se admitiese a su lado a las *Partidas*. Los asuntos que debían ser explicados en un número dado de lecciones y el pormenor de éstas se hallaban regulados por un programa rígido, minucioso e impuesto, que distribuía arbitrariamente el tiempo de trabajo, bajo penas severas. La iniciativa personal, es decir, el alma de toda enseñanza digna de este nombre, era sacrificada a la obsesión del orden y la regularidad exterior, que entre nosotros, como en Francia, ha sido durante siglos la preocupación dominante.

Por los datos de Savigny y del mismo Compayré, parece, sin embargo, que no era tan absolutamente riguroso este sacrificio. En las formas y métodos de enseñanza, quizá pueden distinguirse tres tipos, y en todos ellos la iniciativa del profesor y la del alumno tenía alguna intervención. El primer tipo era el de las lecciones propiamente dichas, al modo de las de hoy, ora leyendo y explicando los textos, ora improvisando, ora dictando, y el alumno podía interrumpir al profesor, proponiéndole cuestiones, lo cual, sobre todo, acontecía en las clases de la tarde. El segundo tipo era el de las *repeticiones*, donde se explicaban y resolvían problemas dados, y se examinaban, a veces, procesos reales o imaginarios, según los principios establecidos en

cátedra (*quaestiones*). Estas clases eran más familiares y a modo de una conversación, tal vez semejante a la enseñanza que llaman «informal» los americanos, tal vez al *Conversatorium* y hasta al Seminario de los alemanes. Por último, la tercera forma didáctica era la argumentación o *disputatio*, en que todo estudiante podía tomar parte y de que ya se ha hablado con otro motivo. Estaba prohibido a los profesores comunicar a los alumnos las notas de sus trabajos. Sin duda, había entre éstos y aquéllos una separación mayor de la que debe desearse, y el *verbum magistri* desempeñaba una función principal; pero quizá aquella enseñanza autoritaria no distaba tanto de la de hoy día, como nuestra presunción. La costumbre de tomar por notas en las clases casi por entero la explicación del profesor subsiste todavía, por desgracia (y agravada por la taquigrafía); en cambio, quisiéramos ver la cara que pondría alguno que otro catedrático, «demócrata», de nuestro tiempo, si uno de sus alumnos se permitiera interrumpirle su discurso para proponerle una dificultad. Y no digamos de aquella ley según la cual, en ciertas cátedras, el asunto de las lecciones quedaba a arbitrio, no del profesor, sino de sus alumnos (*ad vota audientium*) (1). — La duración de los estudios era de seis a ocho años.

La enseñanza de los Cánones —único objeto de

(1) Cosa análoga dice de la Universidad de Fez M. Delphin, *Ob. cit.*, pág. 52.

la Facultad de Derecho de París—era como toda la de aquellos cuerpos: *unius libri*. El libro de ésta era el Decreto de Graciano, cuya aparición introdujo la diferenciación de los estudios sagrados en propiamente teológicos y de decretos, y que representa ya, en el siglo XII, la tendencia a extender el poder de la Sede Pontificia. Adoptado en Bolonia, pasó de allí a las otras Universidades. Las Decretales servían de complemento a este libro; en el siglo XIII, la colección más usada era la de Gregorio IX, por San Raimundo de Peñafort, nuestro compatriota (1). Al principio, en París, bastaba haber sido abogado tres años para ser admitido a seguir Cánones, con lo cual se excluía indirectamente a las Órdenes religiosas, a quienes estaba prohibido el estudio del Derecho civil. Duraba el de los Cánones tanto como el de los legistas; aunque parece haber sido más fácil. El número de sus días lectivos era menor que los de las demás Facultades: los decretistas de París tenían 34 fiestas más que todos los otros estudiantes, y se acusaba a sus profesores de abandonar las cátedras a bachilleres sustitutos. Thurot la llama nada menos que «la más corrompida y venal de todas las Facultades».

Canonistas y legistas coincidían, sin embargo, en el carácter aristocrático, que pronto tomó su corporación: hasta el punto de que, a mediados del

(1) Durán y Bas, *San Raimundo de Peñafort*; Barcelona, 1889.

siglo XIII, los doctores de Bolonia juraban «no conferir el doctorado más que a sus hijos, hermanos o sobrinos, tendiendo a hacer hereditaria la dignidad en sus familias». En todas partes se arrogaron y obtuvieron sobre las demás Facultades el privilegio de nobleza, alegando que Teodosio y Valentiniano consideraban a los jurisconsultos, «con veinte años de servicios, como condes de primera clase» (cosa que también hemos visto repiten las *Partidas*) (1). La tradición ha continuado entre nosotros; hasta hace poco, ha sido esta Facultad casi la única donde cursaban los escasos miembros de nuestra aristocracia antigua, que querían refrescar los laureles, un tanto mustios, de sus casas. En otro orden, de mayor y más sustancioso prestigio, han ejercido nuestros juristas desde bien antigua fecha, pero muy en especial desde el siglo XVII (y ejercen todavía), gran monopolio: en el de la política; así como en el mercado de los servicios personales, donde ellos y los médicos alcanzan las más altas remuneraciones. Pero el valor interno de la enseñanza de esta Facultad ha decaído rápidamente en todas partes, quizá hasta en Alemania, y su sentido, su función intelectual, su organización, su programa, su método... todo en ella está en crisis.

(1) Ya en un documento de 1113 se les llama «caballeros en leyes» (*miles legales*); y en el siglo XIII, estas denominaciones y la de *sire en lois* se generalizan.—Laurent, *Études sur l'histoire de l'humanité*; VII, § último.

XI

MEDICINA

La Facultad de Medicina no era, dice el autor, muy brillante en la Edad Media: la autoridad de Hipócrates y Galeno excedía a la de la experiencia, y el misticismo daba quizá en la curación de las enfermedades más importancia a la fe, la oración, las peregrinaciones, etc., que a los medicamentos. Sin embargo, en más de 30 Universidades, había esta Facultad.

El influjo de los árabes parece a M. Compayré haber sido importante, pero no único; para él, en primer término, el impulso viene de la Escuela de Salerno (*fons medicinae*) y de su gran maestro, Constantino *el Africano*. Este, Abelardo e Irnerio constituyen la trinidad que, a su juicio, inicia el movimiento universitario en sus respectivos órdenes de estudios. Aquella Escuela, fundada en la segunda mitad del siglo xi, después de la conquista de los normandos, procedía quizá del cercano monasterio de los benedictinos de Monte Casino (528), donde se había venido estudiando también Medicina por las obras de Hipócrates y Galeno, traducidas a

latín, y cuyos abades escribieron tratados sobre la materia. Pero si la opinión del Sr. Ribera, ya en otro lugar citada, fuese exacta, dicha Escuela habría sido fruto, por lo menos, igualmente, del influjo oriental (1). En tal caso, éste sería el único origen de la Medicina en Occidente, ya por conducto de España, ya de Sicilia. De todas suertes, Salerno, que precedió a París y a Bolonia, nunca tuvo el carácter de Universidad; y, cuando organizó Federico II la Universidad de Nápoles (1224), quedó en cierto modo «como miembro separado de ésta».— En la primera mitad del siglo XII, Rogelio II de Sicilia parece que organizó los primeros exámenes para obtener la *licentia medendi*, la cual no permitía, pues, enseñar, sino ejercer. Federico II desarrolló el plan de los estudios médicos, que duraban cinco años, y a los que daba ingreso un curso previo de otros tres en Artes. Además, antes de ejercer la profesión, el doctor necesitaba practicar un año como pasante de un médico autorizado. Este ejercicio, los honorarios por sus visitas (que debían ser gratuitas para los pobres), el número de éstas, los precios de los medicamentos: todo se hallaba

(1) Véase el cap. II.—Rashdall, *Ob. cit.*, I, cap. III, es de opinión distinta (que es de origen greco romano), y tiene por infundado, así el origen oriental, como estas relaciones con Monte Casino y con Constantino *el Africano*.—Un rasgo especial de Salerno es que, en pleno siglo XI, admitía a la mujer, no sólo a estudiar y ejercer la Medicina, sino a enseñarla, habiendo escrito algunas de ellas sobre la materia.

minuciosamente reglamentado, según era costumbre. Nota interesante: las mujeres podían estudiar Medicina, a ejemplo de Salerno.

Otro centro, aunque bastante posterior (1220), y nacido principalmente del influjo de la medicina árabigo hispana, fué la Facultad de Montpellier, ciudad en la cual ya, antes de organizarse esta Institución, dicho influjo había promovido su cultivo. La posición de Montpellier, en relación con cristianos, sarracenos, lombardos, y donde el comercio había introducido gran tolerancia y hospitalidad, ayudó al progreso de su enseñanza, cuyo renombre ha durado hasta nuestros días. Los médicos españoles que allí estudiaron en la Edad Media fueron principalmente judíos. En el siglo xv, era tan grande su reputación y tan escasa la de nuestras escuelas médicas, que un médico catalán, Juan Bruyneda, fundó en aquella ciudad el Colegio de Gerona, para estudiantes españoles, a pesar de tener Facultad de Medicina en Lérida; y otro español, Andrés Vives, «médico del Gran Turco», hizo otra fundación análoga en Bolonia. La importancia de nuestra enseñanza de la Medicina, según La Fuente, no comenzó hasta la época de los Reyes Católicos.

De Montpellier salió la renovación de la cirugía en el siglo xiv; la *Medicina Chirurgica*, de Chau-liac, por ejemplo, dió grande impulso a la observación de la naturaleza. Pero este movimiento, así como el de los doctores italianos refugiados en

Montpellier por las luchas de güelfos y gibelinos y que contribuyeron igualmente a la fundación de la cirugfa, fué ya muy posterior y secundario. Antes de él, está nuestro famoso médico Abul Casis (siglo xi), cuya autoridad igualaba a las de Hipócrates y Galeno, y a quien llama Littré «restaurador de la ciencia quirúrgica». Téngase en cuenta que, según este mismo escritor, su influjo parece haber llegado a Francia, sin embargo, no directamente, desde España, sino por medio de Salerno, y ya en la segunda mitad del siglo xiii. En la cirugfa, no obstante, sobrepujaron a los árabes los judfos españoles, que practicaban autopsias y cuya fama los llevó a ser médicos hasta de los Papas (1).

El cuadro del régimen de los estudios médicos en las Universidades medievales es interesante. Los libros, naturalmente, constituían la base de la enseñanza. Hipócrates y Galeno, «los dos Aristóteles de la Medicina», cuyo original griego se jacta Rabelais de haber sido el primer estudiante que en Montpellier pudo entenderlo (1520 30); los de Constantino de Salerno, ya citado, que tradujo también los de Alí Abbas y otros médicos árabes; los de Races de Bagdad; los de Avicena, «el príncipe de

(1) La Fuente, *Hist. de las Univ.*, t. I, cap. XXIII.—En este capítulo dice que el cardenal Albornoz fundó en su colegio becas para médicos; pero en el testamento sólo habla de «24 escolares», sin determinar sus estudios; y en los estatutos, de 10 teólogos y 21 canonistas.—V. el ya citado libro de Borrajo y Giner, *Estatutos*, c. II, estatuto 1.º

los médicos» (1), Isaac, Joannicus y otros, ya árabes, ya salernitanos. El influjo de los árabes, dice el autor, «ha debido ser, por lo menos, igual al de los griegos en las escuelas médicas de la Edad Media», hasta el punto de que, en el programa de París de 1270, «no se nombra, ni se alude siquiera, a Hipócrates ni a Galeno».

Los licenciados en Artes cursaban en París cinco años para graduarse en Medicina, y seis los que no tenían aquella cualidad. La duración total de la carrera médica venía a ser allí de nueve. Entre nosotros, se exigía el bachillerato en Artes para cursar Medicina, cosa que no acontecía con los juristas; se estudiaba cuatro años después y se requería otro más de pasantía, antes de graduarse de Maestro, no de Doctor; título que no se aplicó en esta Facultad hasta más tarde. Luego, por el contrario, vinieron a ser «Facultad» y «Doctor» nombres usados en Medicina, por antonomasia. En España, a veces aun en el siglo xv, no conferían estos grados las Universidades, sino los alcaldes y otros magistrados locales; y en Valencia, en el siglo xiv, los particulares a quienes los Reyes otorgaban este privilegio.

La reglamentación de la enseñanza, siempre excesiva, fué quizá menos rígida y minuciosa en esta Facultad que en la de Derecho. También había lec-

(1) Todavía es hoy el primer texto en la Universidad de Fez el *Canon* de Avicena.

clones ordinarias y cursorias, disputas y repeticiones; lectura de los textos; copias y más copias; subordinación a la religión, «medicina del alma», cuyos pecados eran mirados frecuentemente como causa de las enfermedades corporales. Pero, sea por necesidad, sea por codicia, o por cualesquiera otras causas, a pesar de la prohibición en contrario, los simples bachilleres (antes, pues, de acabar los estudios) solían ejercer la Medicina, y hasta a veces se les autorizaba para ello «fuera de la ciudad y sus arrabales», cuya salud, sin duda, parecía más preciosa que la de los campesinos. ¿Qué tiene de extraño que así se pensara entonces, cuando no hace mucho tenía Francia aún sus «oficiales de sanidad», y nosotros tuvimos un ministro, y universitario por cierto, que instituyó aquellos famosos «médicos de segunda clase» para ejercer en las comarcas rurales? Y todavía hoy, en otra esfera, ¿no llevamos nuestros peores maestros a desempeñar en las aldeas (donde, sin embargo, constituyen, con el párroco, la única fuente casi de bien pobre cultura) ese «apostolado», «sacerdocio», «ministerio», etc., de la educación nacional, que tan socorrido tema da a la literatura de nuestros Parlamentos sin alma!

¿Qué enseñanza práctica, anatómica, clínica recibían los médicos? Era muy pobre. La disección (prohibida entre los árabes, no así entre los judíos) apenas comenzaba: en Montpellier, a mediados del xiv, se mandó que hubiese una disección cada

dos años, y después, cada uno, valiéndose de los cadáveres de los criminales. Todavía en el siglo xvi, los estudiantes desenterraban secretamente los cadáveres de los cementerios, para poder estudiar. Estas disecciones constituían un espectáculo extraordinario, que atraía a personas de todas clases, incluso damas. El profesor se limitaba a dirigir la disección, y el barbero (el cirujano de aquel tiempo) era quien manejaba el escalpelo. En pleno siglo xvii, los cirujanos no podían aún obtener grados en la Facultad, a menos de jurar que no volverían ya a ejercer su profesión.—El profesor de Anatomía lo era a veces también de Botánica, enseñanza aneja entonces a la Medicina, y para la cual se organizaron los primeros jardines en el siglo xvi. Cosa análoga solía acontecer en otras ramas de la Historia Natural y con la Física, la Química y la Farmacia. Entre los árabes, dice Ribera que pasaba otro tanto (1). En nuestro país, se ha llamado, tal vez desde el siglo xv (recuérdese al bachiller Cibdad-Real y otros médicos de D. Juan II) hasta nuestros días a los médicos «físicos», y todavía se lo llaman los ingleses (*physician*), que en cambio apellidan a la Física «Filosofía natural».

La prohibición, más o menos observada, de ejercer la Medicina antes de haber practicado uno o dos años como pasantes de un médico reemplazaba en

(1) *Bol. de la Inst.*, núm. 406, pág. 12.

Salerno y otras escuelas a lo que hoy llamamos la clínica (1). El libro, la disputa dialéctica, «que aplicaba el silogismo hasta a la curación de las enfermedades», dominaban también en esta enseñanza, cuyas lecciones públicas eran desdeñadas de tal modo, que hubo Facultad de Medicina que se limitaba a dar grados, y no instrucción; al modo como, hasta 1900, lo hacía la Universidad de Londres —cuerpo, a la sazón, de tribunales de examen, sin enseñanza—. Renan cita las invectivas de Petrarca contra el lujo y magnificencia con que los médicos de su tiempo aparecían en público, como los antiguos triunfadores. «Y bien lo merecían, añade el poeta: pues quizá no hay uno solo entre ellos que no haya dado muerte a cinco mil hombres, por lo menos, que era el número exigido por los antiguos para pretender los honores del triunfo.»

(1) Los árabes tuvieron hospitales en Oriente, y aun «grandes hospitales, desde los primeros tiempos», donde los alumnos podían hacer sus prácticas; pero en España sólo se tiene noticia de uno que hubo en Algeciras, en el siglo **xii**.—Ribera, *Bol. de la Inst.*, núm. 415, pág. 11.

XII

ESPÍRITU GENERAL

Llegamos a la última parte de este excelente libro: aquella en que se expone y aprecia en conjunto el *espíritu* general de las antiguas Universidades y su *influjo* en la sociedad de su tiempo. Comprende dos capítulos: el primero se refiere a la vida y costumbres de estudiantes y maestros; el segundo, a aquella acción social.

¿Cuáles eran el espíritu, conducta, maneras, cualidades y defectos de dichas corporaciones? El entusiasmo que aquellas «ciudades latinas» (pues en ellas apenas se hablaba la lengua vulgar (1), ni

(1) En las clases se hablaba latín, estando prohibido todavía en 1538, en Salamanca, usar en ellas «romance, a no referir alguna ley del Rey»; exceptuando algunas clases, como la de Gramática de Méndez (donde probablemente se enseñaba el latín), la de Astronomía, o Astrología, tal vez por leerse en ella libros árabes, y la de Música.—Vidal, *ob. cit.*, pág. 69.—Pero M. Compayré habla de tiempos bastante más modernos (página 279, nota 2.^a). En París, en 1600, se conservaban establecidas las antiguas penas severas contra los estudiantes que usaban su lengua patria.—En Alemania, parece que fué Tomasio, en 1687, no Wolff, el primer profesor que rompió a hablar en alemán en su clase; es decir, que aun duraba la costumbre del latín en pleno siglo xvii.

aun en la conversación familiar) despertaban a su alrededor indica una tal comunión entre ellas y el espíritu público, que debería hacernos rectificar la idea, comúnmente admitida, de que eran verdaderos «oasis en un desierto intelectual». Nuestro Gil de Zárate dice (1) que en la Edad Media «brillaron muchas y muy célebres Universidades»; pero del «supremo saber, se pasaba repentinamente a la supina ignorancia»; que «no obstante el vasto saber de que alardeaban unos pocos, no había en realidad civilización», y que «todo por donde quiera presentaba el aspecto de la rudeza y la barbarie». ¿Es posible mantener ya esta idea de la historia? ¿No deberíamos, más bien, disminuir a un tiempo el «vasto saber» de los pocos y la «barbarie» de los muchos? Acercaríamos entonces ambos términos, de modo que cupiese entre ambos un comercio, una acción y reacción, sin la cual puede ciertamente improvisarse artificialmente y mantenerse algún tiempo tal o cual organismo enteco; pero no hacerlo duradero, y menos capaz de arraigar hondamente en el espíritu público, extraño a sus funciones e inepto para comprenderlas y encariñarse con ellas. Las Universidades medievales, con su enérgica vida social, ¿pueden compararse a la cátedra de Proust en Segovia, o al efímero «Real Instituto pestalozziano», de Godoy?

(1) *De la Instrucción pública en España*, tomo II, 163 y siguientes.

Aquellas Universidades «debían su importancia, sobre todo, a que, según ha notado Savigny, tomaban una parte muchísimo mayor en la educación y en la cultura general que las nuestras». La escasez de libros obligaba a prolongar los estudios hasta una edad en que hoy no es ya frecuente asistir a las aulas propiamente tales, sino a laboratorios y otros centros análogos de investigación—que tal vez un día reemplazarán a *toda* la enseñanza clásica, sistemática y expositiva, primero, en la Universidad, y después, quién sabe si en todos los demás órdenes y grados.—De aquel auditorio heterogéneo, formaban parte en ocasiones obispos y altos dignatarios, cosa fácil de concebir, cuando no había otras escuelas, ni casi otros lugares donde poder cultivar los estudios, ni ejercitar con cierta libertad la inteligencia, y menos, lugares abiertos a todo el mundo, que venían a reemplazar al antiguo retiro del claustro, cerrado (*clausum*), hasta donde era posible, a la vida social.

Hoy día, añade M. Compayré, la condición y la fortuna, no la vocación, es lo que determina a la mayoría de la juventud en nuestras clases medias a asistir a las aulas, que vienen a ser uno de los elementos de su estado; «en la Edad Media, todos (?) los estudiantes eran voluntarios de la ciencia»: su aptitud, inclinación y gustos personales les llevaban al estudio, desafiando quizá las mayores privaciones. Porque «había estudiantes nobles y plebeyos»,

pero plebeyos pobres, y muchos vivían de la limosna (que la autoridad de los franciscanos y otros mendicantes había hecho respetable); se vestían con los desechos de sus maestros y desempeñaban los más humildes oficios (1), y, sin embargo, las relaciones entre todos ellos y sus profesores eran harto más íntimas que hoy día, dice Savigny. «El estudiante, añade, no era un simple número en la matrícula, sino el discípulo, el pupilo, el cliente de un maestro, que lo tomaba bajo su patronato y custodia. Especialmente en la Facultad de Artes, donde se reunían maestros y licenciados de veintiún años, con bachilleres de catorce y alumnos de diez a trece, todos, sin embargo, eran más bien camaradas y compañeros, que muchas veces vivían, comían y se divertían juntos (quizá hasta en sus vicios, si se quiere): comunidad que venía a constituir «cierta especie de convento», pero con la libertad por añadidura. La jurisdicción y demás privilegios contribuían a mantener la conciencia de aquella comunidad y a estrechar su vida corporativa.

Los estudiantes «no se contentaban, como hoy, con reunirse dos o tres veces al día en las mismas clases, sino que vivían la misma vida». Sus reuniones eran «verdaderas escuelas de solidaridad social, donde el joven aprendía sus deberes de hombre»,

(1) Cosa análoga acontece hoy algunas veces en las Universidades de los Estados Unidos —salvo mendigar, ya se entiende

y en que todos se ayudaban fraternal y generosamente en sus necesidades, enfermedades, desgracias: en la vida y la muerte. Los gastos suplidos por la corporación para la carrera de cualquiera de sus individuos los consideraba éste como un anticipo, al mejorar de fortuna. Algo semejante queda aún en Alemania.

En tiempos en que, ni la ley, ni la costumbre, habían dado al principio de igualdad el valor que hoy le damos, las Universidades representan una tendencia a la hermandad entre sus miembros, sin distinción de nacimiento o dignidad. De aquí «los esfuerzos para obligar a todos los estudiantes a usar el mismo traje uniforme (*etiam si esset dux, princeps, vel baro... cardinalis, vel episcopus, vel alia dignitate fulgens*)»; tendencia sólo, dice el autor con razón, citando los privilegios (1) de los estudiantes nobles (que hasta tiempos recientes han conservado las Universidades inglesas). Poco después, repite las palabras de Rangeard sobre el poco respeto que a esta clase de estudiantes inspiraban unos maestros «a quienes pagaban salario y que eran a menudo de baja extracción»; si bien estos sentimientos tal vez fuesen más propios del siglo xvii, en que aquél escribía, que de los siglos medios. El punto de vista había cambiado por extremo en muchas otras cosas.

(1) Entre ellos, uno de los más curiosos era dispensárseles tiempo de estudios. La Fuente lo cita varias veces.

El cuadro de esta vida tiene también sus sombras.

«Una extrema licencia de costumbres, al principio, y una disciplina opresora al final, cuando los estudiantes, en su mayor parte, se hallan encerrados en colegios»; las discordias y motines constantes, ya entre ellos mismos, sus partidos, Facultades, Naciones, ya con los vecinos de la ciudad, ya con los profesores; el desaseo y falta de policía; las novatadas; la barbarie del duelo, tan dominante todavía en Alemania y de que, radicalmente, sólo se ha emancipado Inglaterra; el desdén hacia las clases iliteratas; la interpretación egoísta y viciosa del espíritu de cuerpo; la falta de diversiones honestas, a veces tan absurdamente prohibidas como el baile (falta que todavía deploraba en su tiempo Rabelais, diciendo lo mismo que hoy en España aun decimos: que los estudiantes «no sabían cómo pasar el tiempo»); los vicios sexuales, que todavía hallan frecuente excusa, y hasta defensa en nuestros días, y para cuya satisfacción había burdeles en el siglo XIII, a veces en el piso bajo de las mismas casas donde estaban las escuelas (1); quizá, hasta la

(1) Sobre la grosería, inmoralidad y obscenidad de aquella vida, véase La Fuente, II, págs 58 y 418. Recuérdense las descripciones que, no sólo en su época de decadencia, sino en las de su mayor nombradía, hacen de la vida estudiantil, en Salamanca y Alcalá, Mateo Alemán, Espinel, Cervantes, Quevedo y casi todos nuestros novelistas picarescos. Reynier, en su ameno libro antes citado (*La vie universitaire dans l'ancienne Espa-*

natural reacción de movimiento, desorden y bullicio, que no puede menos de producir en el espíritu vivo y jovial del escolar una enseñanza algo árida y dogmatizante; el carácter parcial, defectuoso y privilegiado del fuero académico, que llegó a sobreponerse al Poder civil, en los términos que da a entender el famoso suceso (o leyenda) del Tostado y el Corregidor de Salamanca (1)... todo ello cooperaba a mantener en la vida universitaria un desorden, una agitación, una sed de aventuras, que eran además bastante usuales en el tiempo. La palmeta, las disciplinas, la «corrección corporal», que Inglaterra y Alemania tienen aún en gran predicamento, ¡qué podían hacer contra aquellos vicios, de los cuales, unos eran a la sazón comunes a todas las clases, y otros subsisten todavía, a pesar de nuestros ponderados progresos, bien modestos en la vida moral!

Los maestros dejaban, por su parte, también que desear. «Están llenos de ciencia — decía de ellos Pío II en pleno siglo xv —, pero no de urbanidad, ni cortesía.» Su falta principal eran la pedantería y el dogmatismo; su condición, una dependencia excesiva respecto de los estudiantes que (siempre) les pagaban y a veces los elegían (2), hasta en casos en

gne), traza sobre estos datos un cuadro muy vivo de color. — En cuanto al escaso valor de la educación religiosa de aquellos estudiantes, en plena Edad Media, Rashdall insiste sobre ello en su *Historia de las Universidades*.

(1) Lo refiere La Fuente, I, c. XXXII; V. también el XIX.

(2) Téngase presente que éstos eran muchas veces hombres

que las ciudades fundaban cátedras y les asignaban una retribución de sus fondos, como acontecía en Bolonia (y, entre nosotros, en Lérida (1), Valencia, Barcelona y otras). Los honorarios que satisfacían los alumnos a sus profesores solían ser asunto de contrato, salvo en aquellas cátedras que sostenían y dotaban, sea los reyes (*Regius Professorships* de Inglaterra), sea los municipios; hasta que, poco a poco, según se fué diseñando lo que llamaríamos la administración universitaria, constituyéndose sus propias rentas, a estas cátedras de sueldo fijo fueron agregándose otras, costeadas con dichas rentas, «tomando con esto el profesorado, dice Savigny, el carácter de una función pública, que antes no había tenido (2)». Así aconteció en Bolonia, en Salamanca y otras escuelas. Pero el sistema dominante «en la mayoría de ellos, sobre todo en la Facul-

hechos (los muy jóvenes no tenían generalmente voto) y que la Universidad de Bolonia, señaladamente, como dice Rashdall (I, capítulo IV, § 3), era una reunión de caballeros entre diez y seis y cuarenta años, que se juntaban para estudiar y contrataban a un maestro. Según el mismo autor (I, cap. IV, § 5), en el siglo xiv ya eran raras estas elecciones en Bolonia; pero en Alcalá subsistían en el siglo xvi. La Fuente, II, c. LXXIX.

(1) Ya se ha dicho que los paheres, consultando con el Rector y Consiliarios, eran quienes nombran a los catedráticos en Lérida.

(2) Según Rashdall (I, c. IV, § 5), el primer profesor con sueldo fijo por la ciudad de Bolonia fué un español, el canonista Garzías (?), en 1280; contratado por los estudiantes, pero pagándole la ciudad 150 libras. El autor describe la evolución del sistema. Según Gil de Zárate, los Reyes Católicos mandaron «que no se enseñase en las cátedras por dineros llevados a los estudiantes», cesando entonces el antiguo método. II, 271.

tad de Artes, parece que era el del pago directo de la enseñanza por los discípulos». ¿Venía de aquí la frecuente laxitud de los maestros en la concesión de los grados, especialmente en ciertas Universidades pobres, que de este modo perseguían su clientela? Los graduados, por ejemplo, de la de Orange se habían ganado así el apodo de «doctores à la fleur d'orange». Algo sabemos de esto en otros tiempos y lugares, donde, sin embargo, el magisterio es una función pública y hasta «administrativa». Aunque, por el contrario, el sistema de retribución directa de los profesores por sus alumnos no parece que en Alemania redunde las más veces en menoscabo de la autoridad e independencia de aquéllos.

Otro defecto—dice M. Compayré—era el celibato forzoso de los profesores; todavía a principios del xv, los bachilleres en Artes que aspiraban a la licenciatura tenían que ser solteros; verdad es que, de tal modo se atribuía a esta Facultad cierto carácter semi-eclesiástico (base de algunos privilegios), que, cuando en 1452—dice el autor—se autorizó a los profesores de Medicina de París, y en 1500 a los de Leyes, para contraer matrimonio, todavía subsistió la prohibición para los de aquélla, prohibición que duraba aún en el siglo xviii. Recuérdese que, hasta hace pocos años, los *fellows* de los colegios ingleses tenían también que ser célibes, sin que falten allí espíritus conservadores apenados por la supresión de este límite, pues obli-

gándose ahora a los *fellows* casados a habitar fuera de los colegios, se van trasformando éstos —dicen— en institutos semejantes a clubs, ateneos o academias, cuyos miembros son todos externos, perdiéndose así la antigua vida familiar cooperativa.

En cuanto a las diversas categorías de los profesores, ya se ha hablado de los bachilleres y licenciados y de la distinción entre las clases ordinarias y las extraordinarias (1). Gil de Zárate (2) piensa que los «lectores de extraordinario solían ser pretendientes a cátedra y explicaban puntos distintos de los asignados a los catedráticos de propiedad, a fin de ampliar las materias de cada asignatura». Esta idea los asimilaría más bien a los *privatdocenten* alemanes. La expresión *privati doctores* (3) parece referirse, en cambio, no a una categoría semejante a éstos, sino a los maestros particulares que enseñaban fuera de la Universidad.

La duración del oficio de catedrático era al principio tan limitada, que a veces no pasaba de un año. Y hasta cuando el nombramiento se hacía por oposición, la idea de la propiedad y la perpetuidad halló repugnancia por mucho tiempo, pidiendo las Cortes con frecuencia, ya en el siglo XVI, que se sacasen periódicamente las cátedras a nuevos ejercicios (4).

(1) Cap. VII y VIII.

(2) T. II, p. 268.

(3) La Fuente, I, cap. XIV.

(4) Gil de Zárate, II, p. 270.

XIII

INFLUJO

El *influjo* exterior de las Universidades, su significación, la parte que tomaron en la historia del espíritu humano y su acción social y política constituyen el asunto del último capítulo, y en verdad no el menos importante, de este admirable y discretísimo libro, el más completo resumen que de su asunto poseemos hoy; así se explicará el lector lo difuso y prolijo del presente extracto.

No era la Universidad «mera asociación de maestros y discípulos, confinados exclusivamente en el estudio», sino «una de las grandes fuerzas públicas de la Edad Media», la única que representaba a la sazón la cultura del espíritu, cuando no había otros cuerpos científicos, ni imprenta, ni periódicos, ni revistas. Representaba también «la opinión pública, no sólo en asuntos científicos, sino en los grandes problemas políticos y eclesiásticos»; sea por no existir corporaciones políticas regulares, o por reunirse éstas de tarde en tarde. Y así «intervenían en el gobierno de los papas, de los reyes, en

todo; ¿cómo concebir, por ejemplo, la lucha contra el feudalismo y los progresos del tercer estado sin aquellos legistas y romanistas? Por otra parte, su «organización republicana», el ejercicio del sufragio, la frecuencia de las asambleas deliberativas hacían de la Universidad una escuela de libertad y un obstáculo contra la obediencia pasiva. Hasta sus constantes discusiones y el carácter exclusivamente oral de la enseñanza estimulaban a sus individuos para formar y sostener opiniones propias; benéfico servicio, al cual acompañaba, por desgracia, «aquella inevitable disposición a charlar de todo y sobre todo». Tal vez el predominio, verdaderamente morboso, de los oradores en nuestros parlamentos modernos, respecto de los hombres sobrios de palabras, pero de sólido juicio para la gestión de los asuntos públicos, ha tenido su fuente principal en aquella idolatría de la dialéctica literaria, o más bien retórica, que formaba una excelente preparación, no para el estudio concienzudo y la dirección de los negocios, sino para hablar y discutir sobre ellos, que, cierto, es muy otra cosa.

Representan las Universidades también, más determinadamente, una fuerza política de grande importancia. En realidad, hoy mismo lo son. Aun en aquellos pueblos, v. gr., el nuestro, en que la vida de esas instituciones públicas es tan verdaderamente desconsolada y miserable..., como la de todas las demás, las clases medias gobernantes, ¿dónde se

educan, sino en ellas? Su cultura general y política y, lo que es más importante, su sentido, su espíritu, sus máximas de conducta, son fruto, en gran parte, de esos centros, los cuales, en su acción y reacción con la conciencia nacional, responden, dentro de sus límites, de los extravíos intelectuales y morales de ésta y de sus poderes directivos.

Pero las Universidades de la Edad Media presentan una situación algo diferente. La clase gobernante, la nobleza territorial, es, al principio, extraña a ellas, como formada por otros motivos y sobre otras funciones que la superioridad intelectual; superioridad esta que, por el contrario, es hoy día—más aún que la riqueza mueble de nuestras plutocracias—el principio político director. En este sentido, el desarrollo de aquellas Universidades y su obra para educar la mesocracia y preparar su advenimiento al poder, parece que constituye una de las fuerzas que van minando el régimen feudal. La Universidad de París, dice M. Compayré, tenía su doctrina política propia, derivada de la *Política* de Aristóteles, que ya en 1307 leían en sus aulas e interpretaban toda una serie de comentaristas y discípulos, cuyo más alto representante fué Santo Tomás, y el arzobispo de Bourges, tutor de Felipe *el Hermoso*, insistía especialmente «sobre la importancia de una clase media entre aquella nobleza y los villanos». Siguiendo estas tendencias, se fué haciendo y preparando dicha clase para

heredar el poder, y obispos, y papas, y dignatarios del Estado, consejeros y preceptores de los príncipes, todos salieron ya de las Universidades, conforme fueron éstas desenvolviendo su espléndido monopolio natural de la cultura del espíritu.

Pero, además de esta misión política indirecta, por decirlo así, ejerció la Universidad muchas veces una intervención directa en los negocios públicos, ya en tiempos de revueltas, donde la autoridad de sus decisiones tuvo grande influjo, ya en época de paz; de todo lo cual trae el autor interesantes ejemplos. En general — y esto confirma otra indicación anterior —, emplea su poder en coadyuvar a la acción de los reyes (su «hija primogénita» es el título que los de Francia daban a la de París); aunque manteniendo un elevado ideal de la potestad pública, como instituída por el bien común, sujeta a las leyes y contenida en sus arbitrariedades por la amenaza del «derecho» de insurrección. Su libertad para censurar los abusos en el Poder civil corría parejas con la que aplicaban a los de la curia romana. Las palabras del canciller Gerson, del que mereció ser llamado *doctor christianissimus*, allá se van con las famosas de nuestro arcipreste de Hita, si no son más fuertes: «La corte de Roma ha creado miles de oficios para obtener dinero; pero difícilmente ninguno para cultivar la virtud. Allí no se habla, desde la mañana a la noche, sino de ejércitos, territorios, ciudades, moneda; poco, o nunca,

de castidad, limosna, justicia, fidelidad y buena moral». Y a los pontífices de Aviñón, escribía la Universidad de París: «Importa poco cuántos papas haya: dos, tres, diez; cada reino puede tener el suyo».

En las luchas religiosas, la Universidad de París se mezcló, a veces, con energía. El cisma de Occidente, el gran Concilio de Pisa, los Concilios nacionales, pueden mencionarse entre los sucesos donde más directa acción ejerciera. El poder de las otras Universidades en asuntos políticos eclesiásticos fué muy posterior, según el autor: Salamanca, dice, no lo tuvo hasta que, en el siglo xvi, le consultó Enrique VIII sobre su divorcio con Catalina de Aragón. La opinión de La Fuente es algo distinta, aunque de todos modos reconoce que, hasta fines del xiv, aquella Universidad, «ni tuvo una existencia segura, con rentas fijas y estables, ni estatutos bien coordinados..., ni influencia en los sucesos públicos, ni profesores célebres..., ni aun, quizá, amplio y decoroso albergue donde poder dar la enseñanza» (1). Pero la parte que tomó en el cisma de Occidente, en los proyectos de Colón, en la corrección del Calendario, etc., acredita ya la importancia de su acción, antes de la época en que cree M. Compayré que comienza.

Dondequiera que las Universidades han segul-

(1) *Ob. cit.*, I, 180.

do viviendo, han mantenido, y mantienen todavía, esa misma representación y ese influjo. Según el autor, donde menos importancia tuvo fué en Italia. Hoy mismo, Lovaina es aún el núcleo de la ciencia y la enseñanza católicas en Bélgica, como lo son: Bruselas, del liberalismo racionalista templado; Oxford, del gran partido *tory* y del ritualismo y la *high church*, y así lo han sido Halle-Wittenberg, del genuino movimiento luterano; Berlín, del renacimiento nacional de Alemania, bajo la hegemonía de Prusia.

El autor, con todas sus reservas sobre la enseñanza de aquellas Universidades, no teme contradecir preocupaciones arraigadas, e insiste en que había en ellas cierta libertad de espíritu tradicional desde Abelardo, a despecho de la ortodoxia reinante. Ésta, ni se imponía en materias intelectuales con la intolerancia que después desplegó, cuando la «alianza del altar y el trono» fué secando la savia interior de la vida intelectual en los moldes pagano-eclesiásticos de los tres últimos siglos, ni podía suprimir aquellas inevitables divergencias que expresan la originalidad irrenunciable de todo espíritu vivo. Las herejías, dice el autor, y los anatemas de la Iglesia son señal inequívoca de esa independencia. Thurot, Renan, Bayet coinciden en esta apreciación de una época, donde no es tan exacto como se dice que dominase el servilismo ciego de la tradición. El espíritu místico, que, a

veces, llegaba a recomendar la oración y la misa como el mejor estudio; el ergotismo; el abuso de la autoridad magistral—más que eclesiástica—, fruto en parte de la escasez de libros (porque el libro también es a veces una escuela de libertad), de fuentes y métodos directos de investigación; la brutalidad de los castigos corporales, todavía hoy reinantes en pueblos que blasonan de cultos, eran los principales vicios de aquella pedagogía. Pero la de cada época tiene los suyos propios, y no sé si la frase de M. Compayré, de que «un solo experimento moderno presta más servicio a la humanidad que aquellos enormes infolios», señala alguno de los defectos de la nuestra. Contémplese lo que han hecho por la ciencia y por la vida y (para no citar más que un ejemplo) por el derecho y la política de *nuestra* edad «infolios» como los de Santo Tomás, o los boloñeses, sin los cuales sería difícil explicarse a Suárez, a Grocio, a Locke, a Rousseau, a Kant, a Savigny, a Stahl, a Jhering. El autor lo dice: a sus ojos, la ciencia medieval, con todas sus limitaciones, es «un eslabón tan sólido y tan necesario como cualquiera otro en la cadena del progreso». El «Renacimiento» no puede ya hoy representar para nosotros lo que para el siglo de los enciclopedistas.

Además, aquellos vicios no pasaron absolutamente inadvertidos, ni menos parecieron virtudes a todos sus contemporáneos. San Bernardo, Rogerio

Bacon, cuya fe en el experimento «no ha sido superada por Claudio Bernard» (dice el autor), San Anselmo, Roberto de Sorbon, Gerson, protestan contra el mal y forman, «en medio de la rutina, un partido del porvenir, poseedor, ya en el siglo XIII, de las ideas que había de desenvolver la pedagogía del Renacimiento». San Anselmo, hablando de la áspera disciplina de su tiempo, decía en pleno siglo XI: «Si plantáis un árbol, y lo atáis y apretáis por todas partes, de suerte que no pueda extender sus ramas, ¿qué os encontraréis, cuando lo desatéis, al cabo de muchos años? Un árbol con las ramas torcidas y encogidas». «Los niños que castigáis sin cesar, ¿qué serán cuando crezcan? Idiotas y estúpidos: ¡hermosa educación, que convierte a los hombres en brutos!»

Frente a aquella vida intelectual, que dirigían y centralizaban entonces las Universidades, ¡qué decadencia y miseria la de estos institutos en el siglo XVII! «Peripatéticas, cuando todo el mundo había renunciado a Aristóteles por Descartes; cartesianas, cuando todo el mundo seguía a Newton.» Pero hay pueblos afortunados, cuya vitalidad poderosa ha logrado rehacer los grandes organismos de su educación nacional, más o menos transformados; en otros, como el nuestro, si hay algún progreso en este sentido, debe ser tan lento, que a duras penas se advierte. Las causas del fenómeno son de un carácter general y complejo, como ha de serlo el re-

medio, también, cuando lo tenga. Mientras tanto, comparando los servicios indudables que a la conservación de la cultura prestan hoy, en ciertos respectos, esos institutos, con los obstáculos, no menos indudables, que por otros lados oponen a la renovación y elevación del espíritu, es arduo decidir de qué parte esté en España el mayor peso. Decía Gladstone en su discurso, ya citado, y aludiendo al tema de la Universidad de Oxford, *Dominus illuminatio mea*, que ojalá nunca hiciese cosa aquella Universidad por donde nadie le cambiase su lema en este otro: *Dominus obscuratio mea, obtenebratio mea*. No sabemos si es tiempo todavía de formular este deseo en España...

APÉNDICE

MÁS SOBRE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS EN LA EDAD MEDIA ⁽¹⁾

El Sr. Hastings Rashdall, *fellow* del «Colegio Nuevo» de Oxford, ha publicado hace poco un libro muy interesante, que viene a añadirse a la bibliografía, cada vez más rica, dedicada en estos últimos tiempos a la historia de las antiguas Universidades: Meiners, Döllinger, Denifle, Kaufmann, Laurie, Compayré, Paulsen, etc. (2). Este libro es la revisión, verificada en un período de más de once años, de un ensayo escrito y premiado con el premio del Canciller de Oxford, en 1883, y puede bien juzgarse lo que este tiempo, bien empleado, habrá dado de sí para ampliarlo y completarlo, contando

(1) *The Universities of Europe in the Middle Ages*, by Hastings Rashdall, M. A., fellow and tutor of New College, Oxford, late fellow of Hertford College.—Oxford, at the Clarendon Press, 1895, 2 volúmenes en 8.º (el segundo, en dos partes).

(2) Parece extraño que el autor no haya tenido noticia del libro de Compayré, resumido en los anteriores capítulos y que data de 1893; tanto más cuanto que ha dedicado el cap. II del suyo al movimiento representado por Abelardo.

con las últimas publicaciones y con la abundancia —excesiva en cierto modo— de documentos inéditos que el autor ha consultado con diligencia y sentido verdaderamente histórico de las cosas.

Su plan es describir las tres grandes Universidades arquetipos, dice, de París, Oxford y Bolonia (no parece conceder esa categoría a la de Salamanca), y dar breve noticia de la fundación, constitución e historia de las otras, clasificadas ya por grupos nacionales. En cuanto a su punto de vista, aunque domina en el libro el aspecto de la organización, penetra también en los desarrollos de la historia espiritual de cada período, hasta donde se requiere para entender el sistema de la educación de aquellos tiempos.

He aquí, ahora, una ojeada al contenido del libro.

El tomo I está consagrado a Salerno, Bolonia y París, después de dos capítulos preliminares: uno, sobre el concepto de la Universidad en la Edad Media; otro, sobre Abelardo (a quien juzga la inteligencia más incomparablemente grande de esa Edad) y el renacimiento intelectual del siglo XII.

El primero de estos dos capítulos se publica a continuación de esta noticia.

Salerno, de que tan poca cosa se sabe aún, ocupa escasas páginas (75-86), en las cuales combate, así la teoría que deriva aquella escuela del influjo ára-

be, a que entre nosotros se inclina el Sr. Ribera (1), como la que la liga a los monjes de Monte Cassino.

Pero los dos estudios sobre las Universidades de Bolonia (págs. 98-268) y París (271-557) son muy ricos de datos. Acerca de la primera, examina los dos renacimientos jurídicos (el civilista, de Irnerio, y el canónico, de Graciano), la génesis de la Universidad, como gremio de estudiantes, con sus «naciones», y analiza detenidamente su constitución en este respecto, la organización de los estudios, sus otras facultades y el lugar de Bolonia en la evolución de la cultura. De la de París, cuenta los primeros orígenes, su desarrollo, sus luchas con los mendicantes, su constitución y sus privilegios, el sistema de sus varios estudios, sus colegios y su representación en la historia europea.—Tal es el asunto del volumen I (XXVI-552 páginas), que lleva, además, en el frontispicio un fotograbado del sepulcro de un doctor boloñés, y, al comenzar el estudio sobre París, un croquis del famoso *Quartier Latin* antes de 1500.

El volumen II está dividido en dos partes.—La primera (VIII-315 páginas), que tiene al frente un mapa de las ciudades universitarias en la Edad Media, estudia las demás Universidades italianas, las de España y Portugal, las francesas, las de Alemania, Bohemia y los Países Bajos, las de Polonia,

(1) En su tan citado discurso sobre *La enseñanza entre los musulmanes españoles*.

Hungría, Dinamarca y Suecia, para concluir con las de Escocia.—La segunda parte (319-832) está principalmente dedicada a las dos Universidades clásicas inglesas, de Oxford y Cambridge, examinadas tan detenidamente como las de París y Bolonia (sobre todo la primera, como era natural); a la debatida cuestión, sobre que tantas exageraciones y errores se han cometido, del número de estudiantes; a la vida de éstos, así en sus estudios como en sus relaciones privadas, costumbres, diversiones, comidas, pendencias, moralidad, entusiasmo intelectual, educación religiosa (que era, por cierto, según el autor, muy escasa), etc.; concluyendo por una apreciación de conjunto sobre el valor de la educación medieval, el influjo de las instituciones de aquel tiempo sobre el presente y su interés para la reforma de la educación moderna. Después, vienen por apéndice multitud de documentos y un índice alfabético. El tomo trae dos ilustraciones en fotgrabado de un diploma del siglo XII y un plano del antiguo Oxford.

Sobre esta Universidad, el autor rechaza la teoría reinante de que su origen sea catedralicio, ni monástico, a semejanza de la de París; suponiendo, por el contrario, que es debida a «un accidente de carácter comercial» de la ciudad misma: la emigración de un grupo de estudiantes ingleses de París, obligados por Enrique II a volver a Inglaterra, so pena de perder los beneficios que poseían. Esta teo-

ría de la segmentación, que se podría decir, la aplica también a Cambridge, hija, a su vez, según dice, de otra emigración análoga de estudiantes de Oxford, en 1209.

En cuanto a España y Portugal, estudia sumariamente (65-107 págs.) las de Palencia, Salamanca, Valladolid, Lérida, Perpiñán (aragonesa en el siglo XIV), Huesca, Barcelona, Zaragoza, Palma, Sigüenza, Alcalá, Valencia y Lisboa-Coimbra; añadiendo una mención de Sevilla, aunque sin darle abiertamente carácter de Universidad, y otra de Ávila, a cuyos estudios, por falta de documentos, tampoco se atreve a conceder carácter de «generales», ni aun *respectu regni*. Le falta Gerona, que cae dentro del período que estudia (si bien se sabe muy poco de ella); las otras omitidas son ya posteriores. Sus datos están basados en La Fuente y Denifle, con algunos autores locales.

Sobre Salamanca, en especial, insiste (como en general sobre las Universidades españolas todas) en su carácter esencialmente civil y regio, de acuerdo en esto con La Fuente y creyendo que tal vez las nuestras son las únicas de Europa donde los grados han sido conferidos en nombre de ambas potestades, no sólo de la eclesiástica. La reputación de aquella escuela estribaba en sus estudios de leyes y cánones, así como en sus opiniones ultramontanas, que, según el autor, fué lo que llevó a los Papas a establecer en ella la Facultad de Teología,

cuando ya en París se habían iniciado tendencias galicanas. Considera que corresponde al tipo de Bolonia, con estas modificaciones: 1.^a, que, fuera de la Facultad de Teología, las demás no tienen Decano, ni otro jefe que el Rector; 2.^a, las grandes atribuciones del Maestrescuela. Consigna también que es la primera Universidad donde se cultiva la música (en Oxford no existe hasta el siglo xv) y hay doctores en ella; y que es una de las que admiten a las mujeres a estudios y grados (como Salerno, Bolonia y Padua). También celebra su defensa de Colón y del sistema de Copérnico.

Como rasgos generales de las Universidades de nuestra Península, establece el autor los siguientes:

1) La estrecha conexión con la potestad civil, bajo cuya autoridad daban su enseñanza y sus grados. «Estos *Studia generalia respectu regni* son peculiares de la península española.»

2) La organización y el gobierno según el tipo boloñés, más o menos literal.

3) La conexión, asimismo, sea con la catedral, sea con otras iglesias, y el consiguiente desarrollo de la autoridad del Maestrescuela.

4) La parte que, especialmente en el reino de Aragón, toman en ellas las ciudades.

5) El origen eclesiástico de la parte principal de sus rentas, aunque concedidas por la autoridad real, pero con la sanción de la Iglesia.

QUÉ ERA UNA UNIVERSIDAD EN LA EDAD MEDIA ⁽¹⁾

I. — LITERATURA.

De los trabajos más antiguos sobre las Universidades en general, los más importantes son: Conringius, *De Antiquitatibus Academicis Dissertationes Septem* (ed. Heumannus con la Heumanni *Bibliotheca Historica Academica*, Gottingae, 1739; y *Opera*, Brunsvigae, 1730, t. V).—Middendorpius, *Academiarum Orbis Christiani Libri duo*, Coloniae, 1567 (*Libri IV*, Coloniae, 1594; *Libri VIII*, Coloniae Agrippinae, 1602).—Launoïus, *De Scholis Celebrrioribus*, Lutetiae Parisiorum, 1672.

Se puede mencionar también a los siguientes: Hagelgans, *Orbis Litteratus Germanico-Europaeus*. In Saxo Edigii, 1737.—Itterus, *De Honoribus Academicis Liber*, Francofurti, 1685.

Meiners, *Geschichte der Entstehung und Entwicklung der hohen Schulen* (Göttingen, 1802-

(1) Traducción del primer capítulo preliminar del libro de Rashdall.

1805), que ha venido siendo durante mucho tiempo el único trabajo moderno de conjunto sobre este asunto, carece por completo de crítica. — Savigny comenzó la investigación científica de estas materias en su *Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter* (Heidelberg, 2 Aufl., 1834, etc.); pero sólo tiene valor para las Universidades italianas y las Facultades de Derecho (1). — Malden, *On the origin of Universities* (London, 1835), que sigue siendo casi el único libro inglés sobre este asunto, está lleno de errores. — Pero las contribuciones de más valor a la historia de las Universidades fueron las de Sir William Hamilton, en sus artículos de polémica en la *Edinburgh Review* (1831-1834), reimpresos en las *Discussions on Philosophy and Literature, Education and University Reform* (London, 1852). — Vallet de Viriville, *Histoire de l'instruction publique en Europe* (París, 1849), es un trabajo sumamente interesante, de género popular; pero no puede pretender ser una historia formal de las Universidades. — Igualmente popular y agradablemente escrito es *Christian Schools and Scholars*, de Miss Drane (2.^a ed., London, 1881). — El asunto ha sido, naturalmente, tema de muchos

(1) De la 1.^a edición de este clásico libro, en 6 volms. (1815-1831; la 2.^a, en 7, es de 1834-1815), hay traducción francesa por Ch. Guénoux, en 4 (*Hist. du droit romain au moyen âge*; París, 1839); los 3 primeros, correspondientes a los del original alemán, y el 4.^o, que es un extracto de los 3 últimos de éste, «hecho a la vista del autor». — *N. del T.*

Informes académicos, folletos, etc.; pero bastará con mencionar a Döllinger, *Die Universitäten sonst und jetzt* (München, 1867 (*The Universities New and Old*; trad. Appleton, Oxford, 1867)).

El asunto siguió siendo prácticamente *terra incognita*, hasta la aparición de la gran obra de Denifle, *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400* (Berlín, 1885), primer volumen (1) de una empresa colosal, que ha de constar de cinco. En el Prefacio he expresado mi opinión sobre el valor de esta gran obra.

De los críticos de Denifle, el más importante es Jorge Kaufmann. El primer volumen, único publicado, de su *Geschichte der Deutschen Universitäten* (Stuttgart, 1888) forma una contribución interesante, bien escrita, y no sin importancia, para la historia de las Universidades medievales en general y promete serlo para el desarrollo de su asunto propio. La controversia entre Kaufmann y Denifle (que, desgraciadamente, ha sido violenta) fué mantenida por el primero en: *Göttingische Gelehrte Anzeiger* (1886, págs. 97 y sig.); *Zeitschrift d. Savigny Stiftung* (vii. Germ. Abth. Heft 1, pág. 124 y sig.); *Historisches Jahrbuch* (ed. Grauert, x, Munich, 1888, págs. 349-360); *Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* (Friburgo i. B., 1889, Band 1, Heft 1, págs. 118 y sig.), y por Denifle, en

(1) Ya queda siendo el único, por la muerte del autor.—*Nota del T.*

Hist. Jahrbuch (x, págs. 72,98, 361-375) y *Archiv für Litteratur und Kirchengeschichte des Mittelalters* (II, págs. 398 y sig.).

Laurie, *Lectures on the Rise and Early Constitution of Universities* (London, 1886), es un libro escrito con gran brillantez, pero, desgraciadamente, lleno de incorrecciones y errores de concepto, antiguos y nuevos. El artículo de Mullinger sobre *Universidades*, en la *Encyclopaedia Britannica*, debe ser mencionado como el primer estudio tolerablemente correcto (aunque muy breve) que en inglés ha aparecido sobre la materia.

II.—IMPORTANCIA DEL ASUNTO.

Sacerdotium, Imperium, Studium son considerados por un escritor medieval (1) como los tres poderes misteriosos o «virtudes» por cuya armoniosa cooperación la vida y la salud de la Cristianidad se sostienen. Este *Studium*, como tampoco el *Sacerdotium*, ni el *Imperium*, con los cuales está asociado, no representan para él una mera abstracción. Así como todo poder sacerdotal tenía su cabeza visible y su origen en la ciudad de las Siete Colinas, y como toda autoridad secular estaba últi-

(1) «His siquidem tribus, scilicet Sacerdotio, Imperio et Studio, tanquam tribus virtutibus videlicet naturali, vitali et scienti, catholica ecclesia spiritualiter mirificatur. His itaque tribus, tanquam fundamento, pariete et tecto, eadem ecclesia tanquam materialiter proficit.» Jordanus, *Chronica*, ap. Schardius, *De Jurisdictione Imperiali*. Basileae, 1566, pág. 307.

mamente sostenida por el Sacro Romano Imperio, así también todas las corrientes del conocimiento por las cuales la Iglesia Universal estaba regada y fertilizada podrían ser referidas en último término, como a su principal fuente, a las grandes Universidades, especialmente a la Universidad de París.

La historia de una institución que mantenía tal lugar en la imaginación de un historiador de la Edad Media no es asunto de mera curiosidad de arqueólogo; su origen, su desarrollo, su decaimiento, o más bien transición a su forma moderna, son dignos de la misma seria investigación que ha sido aplicada al Pontificado y al Imperio.

III.—SU EXTENSIÓN.

Lo mismo que el Pontificado y el Imperio, la Universidad es una institución que debe, no ya su forma primitiva y sus tradiciones, sino, en cierto sentido, hasta su existencia, a una combinación accidental de circunstancias, y sólo puede ser comprendida por referencia a dichas circunstancias. Pero el subsiguiente desarrollo de cada una de estas instituciones está determinado por el carácter espiritual—que nos revela juntamente—y la dirección total de la época, en cuya vida llegó a ser orgánica.

La Universidad, no menos que la Iglesia Romana y la jerarquía feudal presidida por el Emperador Romano, representa una tendencia para realizar en

forma concreta un ideal de vida, en uno de sus aspectos. Los ideales se convierten en grandes fuerzas históricas, encarnándose en las instituciones. Este poder de encarnar sus ideales en instituciones fué el genio especial del espíritu de la Edad Media como también su más conspicuo defecto reside en la correspondiente tendencia a materializarlos. Las instituciones de la Edad Media son de más grande y más imperecedero valor todavía que sus catedrales. Y la Universidad es una institución medieval, exactamente como la Monarquía constitucional, los Parlamentos y los juicios por jurados. Las Universidades y los frutos inmediatos de su actividad, puede decirse que constituyen la gran obra de la Edad Media, en la esfera intelectual. Su organización y sus tradiciones, sus estudios y sus ejercicios afectaron al progreso y al desarrollo intelectual de Europa más poderosamente, o (diríamos quizás) más exclusivamente de lo que ninguna otra escuela, según todas las probabilidades, volverá nunca a hacerlo. Una historia completa de las Universidades de la Edad Media sería, en realidad, una historia del pensamiento en esa edad, de las vicisitudes de la cultura literaria durante cuatro siglos, de toda la Filosofía y Teología escolásticas, del estudio renovado del Derecho civil, de la formación y desarrollo del canónico, de la débil, nebulosa y vaporosa aurora de las Matemáticas y de la Medicina modernas.

Difícilmente podrá hallarse más que una ojeada, respecto de muchos de estos asuntos, en la presente obra. Su principal objeto es estudiar el desarrollo de la Universidad como institución, trazar el origen de las varias Universidades y bosquejar las trasformaciones más importantes que han sufrido en su forma y en su espíritu durante aquel período. Nuestra atención se reducirá las más de las veces a las Universidades madres o típicas; sólo se dará un ligero bosquejo de sus derivados o descendientes. Aun así, nuestro asunto es en algunos aspectos sumamente extenso. Pero si esta difusión de interés supone cierto sacrificio de aquella investigación completa, de aquella concentración de miras y de aquella vida de color local que habrían sido posibles en una monografía sobre una sola Universidad, algo ganaremos si resulta claro, comparando a Bolonia con París y a París con Oxford o con Praga, que las Universidades de todos los países y todas las épocas son en realidad adaptaciones de una misma institución, bajo condiciones diversas. Así, que si nosotros quisiéramos entender por completo el sentido de las funciones, títulos, ceremonias, organizaciones, conservadas en la más moderna, más práctica y menos pintoresca de las Instituciones que llevan hoy día el nombre de «Universidad», tendríamos que volver la vista hacia los tiempos primitivos de las primeras Universidades que han existido y trazar la historia de sus principales

sucesoras, a través de siete siglos transcurridos desde el nacimiento de Bolonia o París, a la fundación de la nueva Universidad de Estrasburgo, en Alemania, o de la Universidad Victoria, en Inglaterra.

IV.— SENTIDO DE «UNIVERSITAS».

La palabra *Universitas* es una palabra que ha sido con frecuencia aplicada equivocadamente, para fines de polémica y por escritores de controversia, mientras que su verdadera explicación nos conduce a la naturaleza y origen histórico de la misma. La idea de que la palabra «Universidad» significa *Universitas Facultatum*, una escuela en la que todas las Facultades o ramas del conocimiento están representadas, ha desaparecido verdaderamente desde hace largo tiempo de las páginas del historiador de profesión; pero todavía persisten en imponerla al público escritores para quienes la historia está subordinada a lo que puede ser llamado la construcción intelectual. Por importante que parezca este concepto de institución para la enseñanza, o el cultivo del conocimiento universal; por más imperiosa que sea la necesidad de tal institución en los tiempos modernos, su idea podría hallar escaso apoyo en los hechos históricos.

Una ojeada a cualquier colección de documentos de la Edad Media revela que esta palabra «Universidad» significa sencillamente un número, una

pluralidad, un conjunto, pero de personas. *Universitas vestra*, en una carta dirigida a un cuerpo de personas, significa simplemente el *conjunto de todos vosotros*. En un sentido más técnico, denota una corporación legal (1), o persona jurídica; en el Derecho romano (aunque en la mayoría de los casos, estrictamente hablando, representa un término más amplio), es, en la práctica, equivalente a *Collegium*. Al final del siglo XII y principios del XIII, hallamos usada la palabra para las corporaciones, lo mismo de maestros que de estudiantes; pero continúa largo tiempo aplicándose también a otros cuerpos, particularmente a los gremios, entonces nacientes, y a los municipios de las ciudades; y cuando se aplica a los gremios escolásticos, es al comienzo tan usual, indiferente, como las palabras «Comunidad» o «Colegio». En el primer período, nunca fué empleada en absoluto. La frase era siempre: «Universidad de Estudiantes», Universidad de Maestros y Estudiantes», «Universidad de Estudios», u otras semejantes. Es un accidente sin importancia el que el término haya venido gradualmente restringiéndose a una particular «especie» de Gremio o Corporación; así como las palabras

(1) Mucho después de la aparición de las Universidades escolásticas, se llamaba (en absoluto) *Universitas* a las corporaciones o gremios de la ciudad. Así, Bonifacio VIII escribe «*Universitatibus et populo dicti Regni*» [Franciae]. Hasta a un cuerpo tan indefinido como «todo el mundo fiel cristiano», lo llama muchas veces «*Universitas Vestra*».

«Convento», «Cuerpo», «Congregación», «Colegio» han sido igualmente restringidos a veces a ciertos y especificados géneros de asociaciones. Singularmente, importa notar que dicha palabra era, en general, empleada en la Edad Media indistintamente para el cuerpo escolástico, tanto de los maestros como de los estudiantes, no para el lugar donde tal cuerpo se hallaba establecido, ni siquiera para sus escuelas colectivas. La palabra usual para denotar la institución académica en abstracto, las escuelas o la ciudad que las contenía, era *Studium* más bien que *Universitas*. Estar de residente en una Universidad sería *in studio degere*, o *in scholis militare*.

V.—«STUDIUM GENERALE».

El término que mejor casi corresponde a la vaga e indefinida idea inglesa de Universidad como una mera Escuela, Seminario o Establecimiento de educación privado no es *Universitas*, sino *Studium Generale*; y esta expresión no indica el lugar donde todos los asuntos son estudiados, sino donde los estudiantes de todas partes son recibidos. De hecho, muy pocos *Studia* de la Edad Media poseían todas las Facultades. Aun París, en los días de su más alto renombre, no poseía Facultad de Derecho civil; mientras que, desde el principio al fin del siglo XIII, los grados en Teología eran, en la prácti-

tica, casi privilegio exclusivo de París y de las Universidades Inglesas (1).

VI.—CAMBIOS DE SENTIDO.

La palabra *Studium Generale* no se hizo común hasta el comienzo del siglo XIII (2). En aquel tiempo,

(1) Aunque participaban de él nominalmente Nápoles, Tolosa y la Universidad de la Corte Romana. Las Bulas para la erección de Estudios generales especifican usualmente las Facultades a que se confiere la *facultas ubique docendi*; o bien era «in quavis licita facultate»

(2) «Universale», y más raras veces «commune», son sinónimos usuales de «generale». La alusión en Guibertus de Novigento († 1124), *De Vita Sua*, lib. I, cap. IV (Migne, tomo CLVI, c. 844), a dormir «in cubiculo .. in quo totius oppidi generale studio regebatur», no contiene evidentemente un uso técnico de la palabra. El ejemplo más antiguo de la expresión técnica que he encontrado está en la crónica de Emo referente a Oxford, c. 1190 (Pertz, *Monumenta Germaniae Historica*, tomo XXIII, pág. 467; véase más adelante vol. II, cap. XII. § I), donde la palabra es «commune» *Studium solempne* se usa a veces como sinónimo de «generale»; pero, en ocasiones, para distinguirse de éste, designando una escuela importante o muy frecuentada, que no era técnicamente «general». Véase Denifle y Chatelain, *Chartul. Univ. Paris.*, 1889, etc, tomo II, número 1.015: «in nullo conventu, ubi non est studium generale aut aliud studium solempne». Véase cómo la definen las siete partidas de Alfonso X de Castilla, más adelante, vol. II., cap. VII, § 2. El canonista «Hostiensis» (Henricus de Segusio), que escribió hacia el mismo tiempo († 1271), discute los límites del privilegio de dispensa de residencia para estudiar, y lo define así: «Hoc autem arg. potest hinc elici quod istud intelligatur de generali, non de particulari. Et dicitur generale, quando trivium et quadrivium, Theologia et sacri canones ibidem leguntur. Sed certe et hoc putamus ad arbitrium boni iudicis redigendum», etc. Hostiensis, *in Decretalium Libros*, II, Venetiis, 1581, f. 13. Es curioso el requisito de que se enseñe Teología, pues Bolonia sólo cumplía el texto con sus frailes doctores que no eran graduados en Bolonia. Llega a preguntar: «Nunquid enim si propter guerram non audent ad presens ad scholas Bononiae accede, licebit eis citra

la frase era perfectamente vaga, tan vaga e indefinida como el término inglés *Public School*, Escuela pública (1), o el alemán *Hochschule*. En general, sin embargo, la palabra parece haber presentado tres características: 1.^a, que la escuela reunía, o al menos invitaba, a estudiantes de todas partes, no solamente a los de su país o de una comarca particular; 2.^a, que era un lugar de educación superior; es decir, que allí se enseñaba una, siquiera, de las Facultades superiores—Teología, Leyes, Medicina—(2); 3.^a, que tales asuntos eran enseñados por considerable número, al menos, por una pluralidad, de maestros. De estas ideas, la primera fué la primaria y fundamental: un *Studium Generale* significaba una escuela de concurrencia general; pero, en su origen, la expresión era completamente popular y extralegal.

montis etiam in castris si competentem magistrum habeant studere?». Una glosa declara que las leyes se pueden estudiar en todas partes: «*talis tamen locus non habebit privilegium studii generalis, nisi ei concedatur a principe, vel consuetudine immemorabile, ut not. Bat.*», etc. Sin duda, existió por mucho tiempo la necesidad de definir el Estudio general al tratarse de la dispensa de residencia durante los estudios, necesidad que acabó por dar al término un significado decidido y preciso.

(1) Que ha venido a significar, en Inglaterra, una escuela de segunda enseñanza, con cierta elevada categoría. — *N. del T.*

(2) Hay, por lo menos, dos ejemplos de un Estudio general, sólo de Artes; 1) Zaragoza, que Denifle excluye algo arbitrariamente de la categoría de las Universidades (véase más adelante, capítulo VII, § 8); 2) Erfurt, de la cual vemos, en un documento de 1562, que era «*populari sermone*» considerada como un Estudio general. Siendo el reconocimiento en este caso dudoso, he considerado a Erfurt como fundada por la Bula de 1379. (Véase más adelante, vol. II, cap. IX, § 3.)

La cuestión de si una escuela era particular, o era *Studium Generale*, fué resuelta por la costumbre y el uso, y no por la autoridad. Hubo, sin embargo, en el comienzo del siglo XIII, tres *Studia*, en los cuales la palabra fué preeminentemente aplicada y que gozaron de un nuevo y trascendental prestigio. Fueron: París, para Teología y Artes; Bolonia, para Derecho, y Salerno, para Medicina. Un profesor que hubiese enseñado y sido admitido en el gremio de maestros de uno de aquellos lugares estaba seguro de obtener inmediato reconocimiento y permiso de enseñar en todos los otros *Studia* inferiores; mientras que los primeros no recibían profesores de otras escuelas sin nuevo examen. Así que, a la concepción original de un *Studium Generale*, vino gradualmente añadiéndose la vaga noción de un cierto valor ecuménico para el magisterio que confería. Pero, al mismo tiempo, nada impedía a una escuela tomar esta denominación, si se creía autorizada para ello. En el siglo XIII, muchas escuelas, además de Bolonia y París, reclamaron dicha categoría, y el nombre fué adoptado de hecho—al menos, en Italia, donde estaba más en uso—por cualquier escuela necesitada de indicar que ella daba una educación igual a la de Bolonia o París (1). La extensión de este uso fué

(1) Hubo en Italia muchas escuelas de esta clase en el siglo XIII; pero la mayoría de ellas murieron pronto. Donde conservaron su situación, se les aplicó, naturalmente, la idea más mo-

facilitada por el hecho de que la mayor parte de aquellas primeras escuelas fueron fundadas por maestros que habían enseñado efectivamente en alguno de aquellos lugares.

VII.—EL «JUS UBIQUE DOCENDI».

En la última mitad del siglo XIII, esta ilimitada libertad de fundar un *Studium Generale* cesó gradualmente, y esta cesación llevó a un importante cambio en la significación de la palabra. Aconteció que, próximamente al mismo tiempo, los dos grandes poderes universales de Europa concibieron la idea de crear escuelas que fuesen colocadas, por orden de la autoridad, al nivel de los grandes centros europeos de educación. En 1224, el emperador Federico II fundaba un *Studium Generale* en Nápoles; en 1229, Gregorio IX hizo lo mismo en Tolosa (de Francia); mientras que, en 1244 ó 1245, Inocencio IV estableció un *Studium Generale* en su misma corte. Estas fundaciones parecen haber sido las que sugirieron la idea de la creación de nuevos *Studia Generalia*, como una de las prerrogativas imperiales y papales, lo mismo que la de crear no-

derna y técnica acerca de los Estudios generales, pues el cambio de sentido fué gradual e inconsciente. Fuera de Italia, hubo, sin duda, muchas escuelas que *de facto* fueron tan Estudios generales, como Arezzo o Vorcelli; pero ocurre que no se les ha aplicado el nombre. De aquí que, cuando la interpretación técnica de *Studium Generale* ganó en jerarquía, abandonaron sus pretensiones a los privilegios que confería aquel título. De estas escuelas fueron Lyon y Reims, cuya inclusión pide Kaufmann.

tarías públicas. Sin embargo, con objeto de dar a los graduados de Tolosa (hasta donde el pergamino y el lacre pueden asegurarlo) el mismo prestigio y autoridad de que gozaban los graduados en París y Bolonia, se expidió una bula, en 1233, que declaraba que, a cualquiera que fuese admitido como profesor en aquella Universidad, se le permitiese enseñar libremente en todas las otras, sin previo examen. En el curso del siglo, otras ciudades, ansiosas de colocar a sus escuelas al nivel de aquellas privilegiadas Universidades, suplicaron y obtuvieron del Papa o del Emperador bulas que las constituyesen en *Studia Generalia*. Las primeras de estas bulas concedían simplemente el uso de ese nombre, sin más definición, o conferían taxativamente privilegios análogos a los de algunas Universidades, como las de París o Bolonia. La idea práctica más predominante en aquellas bulas parece, al principio, haber sido dar a los beneficiados eclesiásticos el derecho de estudiar en esos centros y continuar recibiendo mientras tanto los frutos de sus beneficios (1); privilegio limitado por el derecho canóni-

(1) La primera bula para un «*Studium*» no creado de hecho para hacer prosperar algún propósito del Papa o del Emperador; fué la concedida a Piacenza en 1248, que le confiere los privilegios de París y otros Estudios generales; la bula para Roma («*Studium Urbis*»), de 1305, concede el derecho de recibir frutos y otros privilegios, pero no expresa el *jus ubique*; las de Pamiers (1295) y Perugia (1308) crean simplemente un Estudio general. Por otro lado, Montpellier (1289) y Aviñon (1303) reciben el *jus ubique docendi*, que vino a ser gradualmente la forma usual.

co, o la costumbre, a los *Studia* reputados como Generales (1). Pero gradualmente el privilegio especial del *jus ubique docendi* llegó a ser considerado como el principal derecho de la creación papal o imperial. Frecuentemente, pero no de un modo invariable, era otorgado en términos expresos por las bulas originales de fundación, y al parecer se le entendía incluido en el mero acto de la erección, aun en los raros casos en que no se concedía expresamente.

En 1292, aun las viejas y típicas Universidades—Bolonia y París—fueron formalmente investi-

(1) Honorio III, en 1219 (*Decretal. Greg. IX*, tít. V, cap. V), mandó que los maestros de Teología, en tanto que estuviesen enseñando, y los que estudiaran durante cinco años, percibieran sus frutos, y requería a los prelados y cabildos para que enviaran «docibiles» (es decir, canónigos) a estudiar Teología. No existió limitación expresa para los Estudios generales; pero por las *Decretal. Greg. IX*, tít. III, cap. XII, *Tuae fraternitatis*, se retira el privilegio a aquellos que «se transferunt ad villas vel castella, in quibus nullus est vel minus competens studium litterarum»; lo cual se interpretó usualmente, entendiendo los Estudios que no eran generales. (Véase el comentario de Hostiensis, página 250, nota 2.^a, columna 1.^a)

Más tarde, ciertas Universidades obtuvieron bulas especiales, confirmando la dispensa de residencia y el derecho de percibir todos los frutos, «excepto la distribución cotidiana». Donde no se concedió, se admitía generalmente que un clérigo beneficiado tuviese derecho a pedir a su Ordinario una licencia de cinco años de ausencia, para estudiar Teología o Derecho canónico; aunque en algunos casos (sobre todo en Inglaterra) parece haber sido concedida usualmente sólo para períodos más cortos. Por *Sext. Decretal.*, lib. I, tít. VI, cap. XXXIV, un obispo debe dispensar a un rector de reunir más órdenes que las de subdiácono y un estudio de siete años, aunque el Concilio de Lyon exige a los rectores que estén ordenados de sacerdotes.

das del mismo privilegio por las bulas de Nicolás IV. Desde este tiempo, ganó gradualmente terreno la idea de que el *jus ubique docendi* era la esencia de un *Studium Generale*, y que ninguna escuela que no tuviese este privilegio podía obtenerlo sin una bula del Emperador o del Papa (1). Al mismo tiempo, había algunos de los antiguos *Studia* (2), tales como Oxford y Padua, que, sin haber sido fundados por el Emperador ni por el Papa, y sin haberse procurado un subsiguiente reconocimiento de su *jus ubique docendi*, obtuvieron una posición de *Studia Generalia*, demasiado segura para ser atacada con éxito. De aquí que, con su habitual respeto por los hechos consumados, los juristas del siglo XIV, a quienes principalmente se debe la fórmula de las ideas medievales acerca de las Universidades, declarasen que dichas escuelas eran *Studia Generalia* por costumbre (*ex consuetudine*) (3).

(1) La bula para París está dada en el *Chartul. Univ. Paris.*, tomo II, núm. 578 (en Bulaeus, III, pág. 449, erróneamente atribuida a Nicolás III); la bula de Bolonia, en Sarti, *De claris Archigymnasiis Bononiensis Profesoribus*, tomo I, p. II, Bononiae, 1772, página 59, renovada por Clemente V en 1310, *Reg. Clem. V*, Romae, 1885, etc., núm. 5275. En el último caso, el privilegio se hizo sólo extensivo a las dos Facultades de Derecho. Bolonia no obtuvo nunca este privilegio para sus Facultades de Medicina y Artes, aunque esto en la práctica no constituyó diferencia en la estimación de los grados—ejemplo de las anomalías que abundan en la materia.

(2) Denifle sostiene (I, pág. 777) que ningún Estudio general nació sin una bula desde la última mitad del siglo XIII. Hay uno o dos casos en que esto es dudoso; se discutirá en el vol. II.

(3) En algunos casos, estos Estudios generales consuetudi-

VIII.—«STUDIA GENERALIA RESPECTU REGNI».

Las ideas de los juristas Italianos del siglo XIV representan, sin duda, en general, la teoría dominante sobre este asunto en la Edad Media. Al mismo tiempo, es muy natural encontrar que estas ideas se introdujeron menos rápidamente y con menos solidez en los países que no reconocían la supremacía del Sacro Romano Imperio, sino (a lo sumo) de una manera vaga y honorífica, y donde las iglesias nacionales poseían más independencia. Así, encontramos a los reyes de España erigiendo *Studia Generalia*, sin consultar ni al Papa ni al Emperador. No reclaman, ciertamente, el derecho de conferir un *jus ubique docendi*, que hubiese sido una pretensión absurda por parte de un soberano puramente local. Los juristas concedieron a aquellas Universidades todo lo que podían justamente reclamar cuando las sostuvieron como *Studia Generalia respectu regni*. Si (Kaufmann insiste en ello) (1) hay ejemplos de tentativas por parte de

narios asumieron el derecho de conferir la *licentia docendi hic et ubique*. Parece haber sido hecho esto, primeramente, en favor de Reggio, hacia 1276 (Véase el diploma en Tacoli, *Memorie storiche d. Reggio*, III, pág. 215), circunstancia que parece dar a entender que la fórmula fué usada en Bolonia antes de la concesión de la bula pontificia. En otros casos, sin embargo, no parece haber ocurrido este cambio (v. gr., en Oxford), si damos crédito a las *formulae* existentes. Padua obtuvo eventualmente (1346) una bula (véase más adelante, vol. II, cap. VI, § 4).

(1) Kaufmann (*Die Gesch. d. Deutschen Universitäten*, I, páginas 371-409) se esfuerza en demostrar que el breve Pontificio o

una ciudad republicana para erigir un *Studium Ge-*

Imperial no era necesario para la legitimidad de un estudio general, según las nociones medievales, y que lo esencial es el reconocimiento por el soberano del lugar. Esta teoría es opuesta al punto de vista de Denifle, que es el que yo he adoptado principalmente. Acerca de los argumentos de Kaufmann, notaré:

1) Que las discusiones entre Bartolo y Baldo, en los extractos que da (I, páginas 383 y 384), no versan sobre la cuestión de qué constituye un Estudio general, sino sobre si la enseñanza del Derecho civil estaba todavía restringida, como lo ordenaba la constitución *Omnem (Digesta)*, ed. Mommsen, Berolini, 1872, I, página XVI), a las *Civitates Regiae*, y qué era una *civitas regia*. Sin duda, esta constitución y las pretensiones que Bolonia fundaba sobre ella contribuyeron poderosamente a desarrollar la costumbre de recurrir a las bulas pontificias o imperiales de erección, y la fe eventual en su necesidad. Pero no es lo mismo decir que el derecho se debía enseñar «ex permissiones ejus tacita vel expressa qui est princeps», que afirmar que cualquier «princeps» pudiese crear un Estudio general (en el pleno sentido, no «respectu regni»). Hubo series de ciudades italianas (como lo ha demostrado Denifle repetidas veces) en las que enseñaban Derecho un cierto número de maestros autorizados por el Estado, que, sin embargo, no pretendieron jamás tener Estudios generales.

2) Que no todos los pasajes y ejemplos tomados de escritores y documentos del siglo XIII son *ad rem*. Se admite que en aquel tiempo no se creía necesaria ninguna bula ni breve. Pero tampoco a la sazón «*Studium Generale*» significaba otra cosa que «un lugar de educación superior de fama europea, o más que local». E igualmente, rara es, por entonces, cualquier creencia general (aunque este punto de vista es, sin duda, el expresado por las *Siete Partidas*) de que un «*Studium Generale*» necesite una carta del rey o de la ciudad soberana. Indudablemente, se ha demostrado que necesitaba la «*permissio tacita*» del soberano, aunque haya sido esto negado por un eclesiástico hildebrandino. Sobre los límites entre la autoridad de la Iglesia y la del Estado, no hubo más conformidad general que la que hay en este momento entre el padre Denifle y el profesor Kaufmann. La verdad es que toda esta discusión sobre el derecho del «Estado» a educar en la Edad Media envuelve algo de anacronismo. Tentado estoy por decir que la manera de tratar Kaufmann el asunto

nerale sin permiso ni papal ni imperial, y si en uno

está algo más viciada por una confusión de ideas sugeridas por el *Kulturkampf* que la de Denifle torcida por un deseo de encontrar sostén a las del *Syllabus*.

3) Es inútil citar documentos en que el rey o la ciudad consignen el intento de erigir un Estudio general sin expresa alusión al Emperador o al Papa, a menos de demostrar: a) que no ha habido en efecto una bula con aquel fin, y b) que una Escuela nacida entonces sin esa bula se consideraba como un «*Studium Generale*». Las cartas reales para la erección de una Universidad se expresan siempre en esta forma, aun cuando se hubiera aplicado o concedido ya una bula. Tan razonable sería citar un contrato escrito entre dos personas para contraer matrimonio, dándolo como prueba evidente de que pensaban que su matrimonio era válido sin la intervención del sacerdote o del encargado del registro civil. Tampoco Denifle sostiene que se considerase legal, o, en todo caso, posible para el Papa, erigir una Universidad sin consultar al soberano local.

4) El caso de las Universidades españolas no constituye una excepción al punto de vista de Denifle, puesto que está admitido que sólo fueron *Studia Generalia respectu regni*.

5) Aunque se mostrara que, en casos aislados, una ciudad mostró deseos de erigir Estudio general sin una bula (después de 1300), esto sólo indicaría que usaron el término en su sentido más antiguo y menos técnico, en el que es imposible decidir dogmáticamente qué era un «*Studium Generale*» y qué no. Es, pues, mejor limitar el término (tratándose del período de 1300 a 1500) en su sentido técnico de Estudio que poseía el *jus ubique docendi*, al menos *respectu regni* — aunque esta significación no sea aceptada universalmente—. En cuanto a la imposibilidad de que una mera ciudad (aun siendo realmente soberana) confiriere tal derecho, ya he dicho bastante. El caso del diploma de Parma prueba simplemente la arrogancia o la ignorancia del escritor, que lo copió de algún diploma o formulario de una Universidad regia, aunque no se intentara conseguir bula.

6) La única cosa que quizá exige alguna modificación en el punto de vista de Denifle, es el lenguaje usado por la bula *imperial* (el Papado en este tiempo supone siempre la necesidad de una bula) de la fundación de Siena (1357), en que el Emperador habla del Estudio general de aquel punto como si existiese ya. Pero si su categoría de Estudio general se hallaba establecida

o dos casos tenemos diplomas autorizados por tales corporaciones, con objeto de otorgar la *licentia ubique docendi* (1), éstas serían meras excepciones, que comprueban la regla. Una reclamación por parte de Gobiernos, o de Corporaciones autorizadas por un simple poder local, para otorgar el derecho de enseñar en Universidades que estaban fuera de su jurisdicción, habría sido demasiado extravagante para ser tomada en serio, y mucho menos obtener aprobación general.

IX.—DEFINICIÓN DEL ASUNTO.

La fluctuación de acepciones que el término *Studium Generale* sufrió durante el curso de la Edad Media hace difícil tarea juzgar en todos los casos los derechos de las particulares escuelas a aquel título. En el siglo XIII, tenemos que incluir en

antes de 1250, Denifle diría que era un *Studium Generale ex consuetudine*. Aunque Denifle no admite que haya ocurrido esto, la corrección no envuelve cambio de principios. (Véase más adelante cap. VI, § 9.)

7) Se debe conceder a Kaufmann que, cuando Denifle, aun admitiendo plenamente la prerrogativa imperial de fundar Universidades, insinúa (I, 384) que «Allein gerade dieses letztere Recht war theilweise durch das Gutdünken des Papstes bedingt», el archivero del Vaticano, por esta vez, se sobrepone al historiador. Para el punto de vista de Denifle sobre la cuestión, en su conjunto, véase especialmente *Die Entstehung*, etc., páginas 763 a 791, y para su controversia con Kaufmann, los artículos citados más arriba.

(1) Acerca de Reggio y Parma, véase más adelante, cap. VI, § I y apéndice II.

la categoría de «Universidades» todas las corporaciones que hallamos expresamente tituladas *Studia Generalia* en los escritores medievales, aunque había, sin duda, muchas escuelas (en especial, en aquellas partes de Europa donde el término era menos corriente) que tenían en rigor tantos derechos exactamente a la «generalidad», en el sentido en que ésta era entonces entendida, como algunas a que el término se aplica hoy, y tales o cuales de ellas pueden haber sido así llamadas, a pesar de que el testimonio de los hechos no haya llegado hasta nosotros (1). Pero, desde el comienzo del siglo xiv, aceptamos la definición jurídica y excluimos de la categoría de Universidades a todos los cuerpos que no han sido fundados por el Papa o por el Emperador. Los *Studia Generalia respectu regni* están, sin embargo, incluidos; pero, en casi todos los casos, más pronto o más tarde, fortificaron su posición por medio de una bula pontificia.

(1) Tales como Lyon, Reims, Erfurt, etc. Es muy probable—y esto se le debe conceder a Kaufmann—que en el siglo xiii se llamara algunas veces, o siempre, a estas escuelas Estudios generales. Un Estatuto de París de 1279 (Bulaeus, III, pág. 447; Denifle y Chatelain, *Chartul.*, tomo I, pág. 1, núm. 485) exige a los candidatos a la licenciatura en Artes haber cursado antes en París o en algún otro Estudio general, donde hubiese lo menos 12 regentes: esto indica la existencia de muchos pequeños Estudios generales. Pero si fuéramos a incluir en nuestra enumeración las escuelas que no están precisamente caracterizadas como Estudios generales, y creadas como tales por una bula, sería imposible saber dónde trazar la línea divisoria.

X.—EL «JUS UBIQUE DOCENDI» NO ERA SIEMPRE RESPETADO.

Una errónea impresión se tendría, sin embargo, si se supusiese que, aun allí donde el *jus ubique docendi* era más indiscutible, asegurado por la autoridad papal o imperial, poseía realmente toda la respetabilidad que las teorías jurídicas reclamaban para él. Las grandes Universidades primitivas quizá nunca reconocieron los doctorados conferidos por corporaciones más jóvenes (1). En París, aun los grados de Oxford no podían obtener incorporación sin nuevo examen y licencia, y Oxford devolvía el cumplimiento, rehusando admitir a los doctores parisienses, a pesar de las bulas pontificias (2). Aun en Universidades menos ilustres, los Estatu-

(1) Cuando París se quejó de los derechos concedidos a los graduados de Tolosa, el mismo Gregorio IX explicó que los privilegios de la nueva Universidad no se debían suponer incompatibles con los de París. *Chartul. Univ. Paris*, tomo I, pág. 1, número 101. Al conferir el *jus ubique docendi* a Salamanca, Alejandro II excluyó expresamente a París y Bolonia. (Véase más adelante. Cap. VII, § 2)

(2) «Qui Parisius vel alibi ubi Oxoniensis a resumptione malitiose excluduntur, nec ipsi Oxoniae admittantur» (*Munimenta Academica*, ed. Anstey, pág. 446), y París se queja al Papa de que su *jus ubique docendi* no es respetado en todas partes «ut in Anglia et apud Montem Pessulanum», *Chartul. Univ. Paris*, tomo II, núm. 728. Hubo tentativas en 1296 y 1317 para procurar el *jus ubique docendi* por bula pontifica. Documentos en el Archivo de Lincoln (*Memoranda* del Obispo Sutton, f. 141 b); Wood, *Hist. and antiq. of Oxford*, ed. Gutch., I, 155; *Chartul. Univ. Paris*, tomo II, núm. 756.—Como no hay tentativas de fecha posterior, podemos quizá presumir que Oxford se satisfizo

tos establecen algún criterio preliminar antes de recibir un graduado de otra Universidad; criterio difícil de distinguir del examen, que las bulas pontificias prohibían (1), pues siempre implicaba que la Universidad se reservaba el derecho de rehusar el permiso para leer y ejercer otras funciones magistrales a cualquier graduado extranjero de cuya competencia no estuviese convencida (2). Hay que añadir que, en la proporción en que los privilegios reales del magisterio fueran restringiéndose (como acabó por ocurrir, más o menos, en la mayoría de las Universidades) a un cuerpo limitado de doctores

con su categoría de Estudio general *ex consuetudine*; sin embargo, Oxford nunca confirió de hecho la *licentia ubique docendi*, ni, por tanto, grados «Apostolica auctoritate». En Bolonia encontramos haber sido necesaria la intervención personal de Carlos II de Nápoles para obtener que fuera reconocido Jacobo de Belvisio, graduado en Nápoles en 1298 ó 1299, y aun entonces parece haber mediado la ceremonia de promoción *de novo*. Savigny, cap. XLIX.

(1) Véase *Mun. Acad.*, pág. 446; Kink, *Gesch. der Univ. Wien*, II, pág. 167. En Angers, se manda expresamente que ningún graduado de otra Universidad enseñe, sin que «per scholasticum et doctores examinentur diligenter»; pero «si repetant alia examinatione non indigent». Rangeard, *Hist. de l'Université d'Angers*, II, pág. 221.

(2) En 1321, Orléans estableció «quod nullus doctor extrinsecus viniens ad actum regendi ordinarie... in nostra Universitate admittatur, vel ad alios actus doctorales, nisi per collationem doctorum, ut moris est, fuerit approbatus, et hic insignia receperit doctoratus». Fournier, *Stat. et Privilèges des Univ. Françaises* (París, 1890), tomo I, núm. 78. Verdad es que hay un «salvo honore... sanctae sedis apostolicae». En 1463 (*ib.*, núm. 320), encontramos al Papa interviniendo para impedir que un «doctor bullatus», es decir, hecho por el Papa, asumiese los derechos de Regente en Orléans. Cf. *Chartul. Univ. Paris*, t. II, núm. 1.174.

asalariados, los derechos ecuménicos concedidos por la graduación en un *Studium Generale* vinieron a poseer un valor puramente honorífico. El magisterio fué reducido a un honor, universalmente reconocido; pero nada más (1).

XI. — «UNIVERSITAS» Y «STUDIUM GENERALE».

Falta indicar la relación del término *Studium Generale* con el término *Universitas*. Originariamente, no había conexión necesaria entre la institución denotada por la palabra *Universitas* y la significada por *Studium Generale*. Sociedades de maestros y «clubs» de estudiantes ya existían formados, antes que aquella última denominación se hiciese habitual; y hasta en algunos casos se sabe que existían en escuelas que nunca llegaron a ser *Studia Gederalia* (2). La Universidad era primiti-

(1) Kaufmann (I, págs. 366 y siguientes) tiene el mérito de haber sido el primero en determinar el respeto muy limitado que se tenía de hecho a estas bulas pontificias.

(2) Así, en Cremona, se manda por los Estatutos de la Ciudad, de 1387, «quod duo rectores possint elligi per scholares legum, vel unus, secundum quod placuerit dictis scholaribus» (*Statuta Civ. Crem.*, Cremonae, 1678, pág. 135); y los privilegios concedidos por la ciudad eran tan amplios como los que gozaban los maestros y escolares en los «*Studia Generalia*». Así, en Perugia y Pisa (véase más adelante, cap. VI, §§ 11 y 12), antes de ser Estudios generales. Se debería añadir que un «*Studium Privilegiatum*» aun con privilegios pontificios—no era necesariamente un Estudio general, si la bula no lo declaraba expresamente tal. Así, en 1247, el Papa dió «*doctoribus et scholaribus universis Narbonae in studio commorantibus*» el privilegio de ausentarse de los beneficios, como si fuesen escolares en un «*Studium Ge-*

vamente un gremio escolar, sea de maestros, sea de estudiantes; y estos gremios, como los demás, surgieron a la vida sin expresa autorización de Rey, Papa, Príncipe o Prelado. Eran productos espontáneos de aquel instinto de asociación que se extendió como una gran ola sobre las ciudades de Europa en el curso de los siglos XI y XII (1). Pero en dos sitios, especialmente, Bolonia y París, los gremios escolásticos obtuvieron un desarrollo e importancia que no poseyeron en ninguna otra parte; y como veremos, casi todos los *Studia Generalia* secundarios que espontáneamente nacieron sin carta papal o imperial fueron establecidos por grupos de maestros o estudiantes de París o de Bolonia; grupos que llevaban consigo las costumbres e instituciones

nerale»: *Reg. Innocent. IV*, ed. Berger, París, 1884, etc., número 2.717. Fournier publica una bula de 1329, eximiendo al Estudio de Artes de Galliac de la inspección del Obispo de Albi y «rectoris et magistrorum studii Albiensis» (l. c., núm. 1.573). En cuanto a Valencia, véase más adelante, cap. VI, § II.

(1) Entre los historiadores generales, ninguno ha apreciado tan completamente este hecho esencial como el sabio, aunque poco simpático, historiador de la Iglesia Mosheim: «Los que han satisfecho todas las exigencias de esta ley académica y pasan con aplauso por la formidable prueba son investidos solemnemente con la dignidad de profesores y saludados como maestros con cierta serie de ceremonias usadas en las sociedades de ignorantes tenderos, cuando su compañía se aumentaba con un nuevo candidato. Esta vulgar costumbre fué introducida en el siglo anterior por los profesores de Derecho en la academia de Bolonia, y en el siguiente se trasmitió a la de París, donde se practicó primero en los colegios de Teología, y después, por los profesores de Física y Artes liberales.» (Esta última distinción es infundada). *Ecclesiastical History*, traducida por Maclaine. 1826, vol. III, pág. 137.

de su *alma mater*. Aun en los pocos casos en que los gérmenes de una Universidad o un Colegio de Doctores pueden haberse producido con independencia del influjo de París y Bolonia, su desarrollo subsiguiente fué debido a la imitación más o menos directa o consciente de los gremios de aquellas dos grandes escuelas. Así aconteció que una *Universitas*, ora fuese de maestros o de estudiantes, llegó en la práctica a constituir el inseparable acompañamiento del *Studium Generale*, formándose una *Universitas* de un tipo especial y definido, sobre el modelo, más o menos, de uno de aquellos grandes arquetipos (1). Así, al fin de la Edad Media, el término *Studium Generale* vino prácticamente a denotar, no sólo una escuela investida del *jus ubique docendi* (aunque éste seguía siendo su concepto legal y técnico), sino una organización escolar de un tipo particular y dotada de privilegios más o menos uniformes. En el siglo xv, se perdió casi en general la distinción originaria entre ambos términos, y vinieron gradualmente a ser sinónimos (2). En las

(1) Claro es que graduación, en sentido estricto, existiría sólo donde hubiese «Universitas». Naturalmente, se seguiría dando por los «Studia» que no eran generales una *licentia docendi* de validez puramente local; pero esa *licentia docendi* parece haber ido desapareciendo gradualmente, por el creciente empleo de los graduados en Universidades para enseñar en los Estudios menores. Esta me parece una explicación más verdadera que decir (con Denifle, I, pág. 21) que los Estudios particulares gozaban sólo del «Promotionsrecht», por privilegio especial del Papa o por costumbre particular.

(2) El camino para la identificación lo preparó el término in

siguientes páginas, «Universidades» se usará en este sentido comprensivo, excepto cuando sea necesario distinguir entre una y otra denominación.

XII. — PARÍS Y BOLONIA.

París y Bolonia son los dos arquetipos, pudiera casi decirse, las únicas dos Universidades *originales*: París dió el modelo para las Universidades de maestros; Bolonia, para las de estudiantes. Cada Universidad posterior, desde aquellos días hasta los presentes, es en su forma desarrollada una imitación más o menos estricta de uno u otro de aquellos dos tipos; aunque, en algunos pocos casos (1), la base pueda haber sido independiente. En cuanto a las antiguas Universidades, la imitación, con una adaptación cualquiera a las circunstancias locales, era consciente y deliberada; mientras que, hasta la más puramente utilitaria de las nuevas, conserva rasgos constitucionales y costumbres que sólo se explican por las costumbres e instituciones, ya de los estudiantes boloñeses, ya de los maestros de París, a fines del siglo XII y principios del XIII. Claro es, por tanto, que un estudio algo minucioso de estos

termedio *Universitas Studii*, que se usó al principio, a distinción de la sociedad, como en Perusa en 1316, y después más libremente.

(1) Principalmente, en algunas de las Universidades francesas antiguas, como Angers y Orléans. (Véase más adelante, volumen II, cap. VIII.) Deníe no admitirá esto, excepto en el caso de Oxford, donde la discusión es difícil.

dos cuerpos es esencial para la propia inteligencia de la Universidad como institución (1).

XIII.—ORDEN DE PROCEDER.

Las dos grandes Universidades madres surgieron próximamente al mismo tiempo, durante los últimos treinta años del siglo XII. Y surgieron de diferentes lados de aquella admirable, profunda y amplia corriente de humana cultura, que puede ser llamada el Renacimiento del siglo XII. En Italia, este Renacimiento halló su expresión más conspicua en el del estudio del Derecho romano, que partió de Bolonia; en Francia, tomó la forma de un gran desbordamiento de especulación dialéctica y teológica, que halló su máximo foco, aunque no el más antiguo, en París. La Universidad de estudiantes de Bolonia, si es quizá posterior al primer germen rudimentario de la asociación de maestros de París, completó más pronto su organización; y aunque cada tipo de constitución fué afectado en su desarrollo por el influjo de la otra, Bolonia, según todas las probabilidades, lo ejerció más sobre París que éste sobre aquélla. Bolonia, por esto, debe ser estudiada primero.

Con respecto a las Universidades derivadas, parecía natural dividir las en dos grandes clases, y tra-

(1) A este asunto destina el autor la segunda parte del tomo II de su libro.—*N. del T.*

tar primero de las Universidades de estudiantes y después de las de maestros. Sin embargo, cuando vengamos a examinar en detalle las varias constituciones, se verá que no es siempre posible, sin proceder arbitrariamente, asignar decididamente una Universidad dada al grupo boloñés o al parisiense. Muchas fueron, en efecto, influídas por ambos tipos. Y debe recordarse que, si en Bolonia el gremio de estudiantes estableció al cabo su completa supremacía respecto del cuerpo de maestros, éstos tuvieron siempre su colegio propio, al cual únicamente correspondía el derecho de admitir nuevos maestros, o, como hoy decimos, la «colación de grados». Podía haber, por tanto, y de hecho hubo, gran variedad en la distribución de la potestad académica entre el colegio de maestros y el gremio de estudiantes. Además, esta distribución también cambió en diferentes tiempos; de suerte que algunos Estudios se aproximaron al tipo boloñés, en un período de su historia, y al de París, en otro. De aquí que, si bien una clasificación en «Universidades de estudiantes» y «Universidades de maestros» pondría más de relieve el hecho curioso de que las francesas son más bien hijas de Bolonia que de París, y las de Escocia, en ciertos particulares, también están más estrechamente afiliadas a Bolonia que a París y Oxford, me ha parecido mejor, en general, y después de estudiar las grandes Universidades modelos, agrupar las de cada nación de Europa, que

tienen, naturalmente, ciertos rasgos comunes; aunque las diferencias entre estas variedades nacionales son, a menudo, mucho más pequeñas que la distancia fundamental entre el tipo magistral y el estudiantil. Nuestras propias Universidades (1) deben reservarse para el final, porque, si bien pertenecen por completo al tipo magistral y se moldearon, desde luego, sobre París, muestran desde el principio peculiaridades constitucionales tan marcadas, que casi las constituyen en un orden natural separado, distinto de los grupos boloñés y parisiense.

XIV.—SALERNO.

Hay, sin embargo, un gran Estudio general, más antiguo en cierto sentido que París y Bolonia y que subsiste absolutamente por sí mismo. Su constitución original, de la cual es verdad que no se sabe mucho, parece haber tenido poca semejanza con ninguna otra y nunca poseyó aquel poder de reproducción, que forma una característica tan notable de Bolonia y París. La Escuela médica de Salerno (hasta donde se sabe) no influyó ni siquiera en la constitución de las Universidades y Facultades puramente de Medicina. Debe, pues, preceder a nuestro estudio de Bolonia.

Sin embargo, para entrar en el detalle de las

(1) Quiere decir, las inglesas, en sentido estricto de esta palabra, o sean, Oxford y Cambridge.—*V. del T.*

Universidades, será conveniente comenzar por un croquis general de aquel gran movimiento intelectual, del cual, en cierto sentido, surgieron todas las Universidades, y muy principalmente la de París; y, como introducción a este asunto, del estado de la educación europea, especialmente en Francia, antes de nacer las Universidades propiamente dichas (1).

XV.—MAESTRO, DOCTOR Y PROFESOR.

Para cerrar esta ojeada preliminar a nuestro asunto, será bueno indicar que los tres títulos de Maestro, Doctor y Profesor eran, en la Edad Media, absolutamente sinónimos. En París y en las Universidades de ella derivadas, *Magister* es el título que prevalece en las Facultades de Teología, Medicina y Artes; *Professor* es, sin embargo, bastante frecuente; *Doctor*, más raro (1). Los profesores de Derecho de Bolonia, sin embargo, preferían especialmente este último título. Se les llamaba también *Professores y Domini*; pero no *Magistri*, por regla general. El mismo uso se extendió a París. En los actos de la Facultad de Cánones, hallamos habitualmente usado el título de Doctor. Así, en las letras dirigidas *Rectori, Magistris, Doctoribus et Scholaribus Universitatis Parisiensis*, el

(1) Este es el asunto del cap. II, del tomo I.—*N. del T.*

(2) Esto es, después de aparecer las Universidades. En un período anterior, era común. *Hist. Litt. de la France*, IX, pág. 81.

orden da a entender claramente que los maestros de Teología se incluyen con esta denominación, mientras que los de Cánones, especialmente, entre los Doctores. La misma distinción se observaba en Oxford. Pero, en el siglo xv—al menos, en las Universidades inglesas—nació gradualmente la práctica de aplicar el título de Doctor en todas las Facultades superiores, reservando el de Maestro para las inferiores de Artes y Gramática. En Italia, el término Doctor se extendió pronto, de la Facultad de Derecho, a todas; y lo mismo ocurrió en Alemania, donde el Maestro en Artes es todavía llamado Doctor en Filosofía. El carácter puramente accidental de la distinción queda admirablemente ilustrado por el hecho de que, en las Universidades inglesas, el Doctor en Música, que, a despecho de su espléndido ropaje, no es miembro de la *Convocation* (1) y ocupa un sitio inferior al modesto Bachiller en Artes, goza, sin embargo, de aquel imponente prefijo de Doctor; mientras que su superior, el Profesor de Artes, está reducido al título de Maestro (*Master*), más humilde en la estimación popular. Los diplomas

(1) La *House of Convocation* equivale al Claustro general extraordinario de nuestras Universidades: consta de los Maestros en Artes y los Doctores en Derecho civil y en Medicina, y ejerce funciones importantes en la administración de la Universidad, incluso la de elegir el diputado de ésta en la Cámara de los Comunes (única facultad efectiva que desempeña nuestro Claustro extraordinario, el cual también elige al Senador por la Universidad, de cuya vida e intereses en nada participa aquel cuerpo).—*N. del T.*

alemanes confieren a menudo la denominación de «Doctor en Filosofía y Maestro en Artes». Es muy de sentir que, no sólo esa monstruosidad constitucional de la Universidad de Londres (1), sino la antigua Universidad de Cambridge, hayan cometido el solecismo histórico de conferir un título de Doctor y otro de Maestro en la misma Facultad; tanto más, cuanto que los precedentes medievales (todavía seguidos en Francia) habrían suministrado el grado intermedio de Licenciado, cuyo sentido será explicado más por completo en adelante (2).

(1) Alude a la Corporación creada con este nombre en 1836 para el solo fin de examinar y expedir diplomas, sin dar enseñanza. Hoy, la nueva Universidad de Londres, espléndidamente organizada en 1900, conserva aquella función, pero enseña como las demás.—*N. del T.*

(2) En este trabajo, debo mucho a Denifle, y he adoptado su posición, con algunas reservas; pero he expuesto el asunto a mi propio modo y no me creo responsable de sus opiniones, excepto en aquello que, en efecto, he reproducido de él. Denifle apenas reconoce suficientemente la importancia de la dispensa de residencia en la concepción primitiva del Estudio general. (Véase la bula referente a Roma, citada en el cap. VI, § 8, y antes, la primera nota del núm. VI).

ÍNDICE

	<u>Págs.</u>
NOTA PRELIMINAR.....	V
DEDICATORIA	1
PRÓLOGO	3

I.—Cuestiones contemporáneas.

Sobre la idea de la educación.....	9
Grados naturales de la educación.....	13
La crisis presente en el concepto de Universidad.	24
La idea de Universidad.....	40
Las Universidades de tipo germánico.....	43
Enseñanza superior	43
La enseñanza del porvenir.....	68
O educación, o exámenes.....	82
Vacaciones.	103
La higiene de las vacaciones.....	112

II.—La historia de las Universidades.

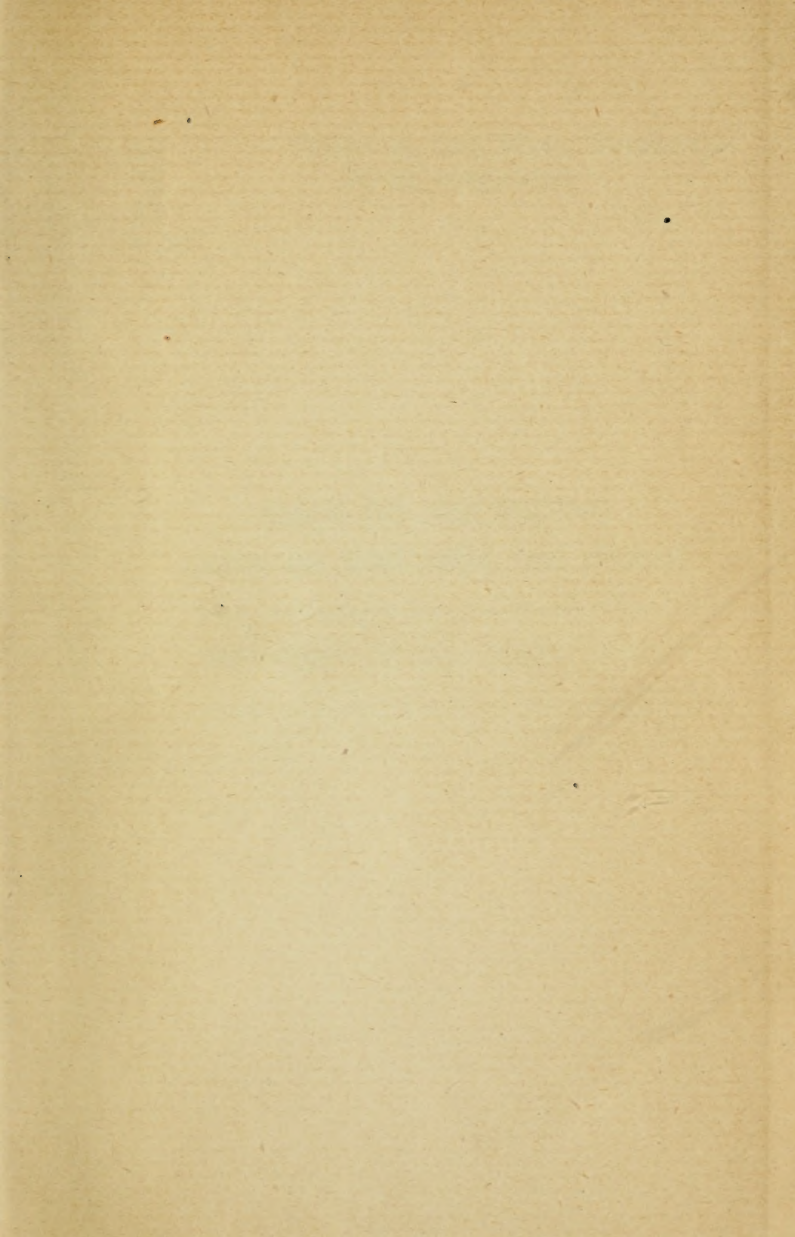
Historia de las Universidades.....	135
I.—Abelardo	144
II.—Orígenes de las Universidades.....	148
III.—Modo de nacer.....	160
IV.—Privilegios.....	165
V.—Naciones y Facultades.....	171

	<u>Págs.</u>
VI.—Gobierno	179
VII.—Grados y exámenes.....	191
VIII.—La Facultad de Artes y los Colegios.....	200
IX.—Teología	220
X.—Derecho..	224
XI.—Medicina..	233
XII.—Espíritu general.....	241
XIII.—Influjo.....	251

APÉNDICE

Más sobre las Universidades Europeas en la Edad Media.

El libro de Mr. Rasdhall.....	261
Qué era una Universidad en la Edad Media, por Mr. Rasdhall.....	267
<p>I. Literatura, 267 — II. Importancia del asunto, 270.—III. Su extensión, 271.—IV. Sentido de <i>Universitas</i>, 274.—V. <i>Studium generale</i>, 276.—VI. Cambios de sentido, 277.—VII. El <i>jus ubique docendi</i>, 280.—VIII. <i>Studia generalia respectu regni</i>, 284.—IX. Definición del asunto, 287.—X. El <i>jus ibique docendi</i> no era siempre respetado, 289.—XI. <i>Universitas</i> y <i>Studium generale</i>, 291.—XII. París y Bolonia, 294.—XIII. Orden de proceder, 295.—XIV. Salerno, 297.—XV. Maestro, Doctor y Profesor, 298.</p>	



AC
75
G5
v.10

Giner de los Ríos, Francisco
Obras completas

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

